

د. ملكة أبيض



**الطفولة المبكرة
والجديد
في رياض الاطفال**



د. ملكة أبيض

الطفولة المبكرة

والجديد

في رياض الأطفال

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الثانية

1420 هـ - 2000 م

مكتبة
مكتبة الجمعية العلمية الإسلامية

بيروت - شعواء - شارع فيصل - دة - بناية سلام - هـ - 1138011 لبنان
إمكاتب: 802428 / 7911214 (01) - 320994 (03) - فاكس: 603954 (01)
الطبعة الثانية - شارع بلودي - بناية طاهر - هاتف: 311310 - 301030 (01)

الكتاب والموضوع

الكتاب

يضم هذا الكتاب موضوعات تناولتها خلال تدريسي مقرر رياض الأطفال في دبلوم الدراسات العليا بكلية التربية - جامعة دمشق - على مدى خمس سنوات .

لقد كان همي الأول في هذا الكتاب تعريف طلاب الدراسات العليا بتطورات تربية الطفولة المبكرة في البلدان المتقدمة ، على الصعيدين ، النظري والعملي ، وعرض أكبر قدر من المسائل التي استقطبت اهتمام الباحثين ، لمساعدتهم على اختيار بحوثهم الخاصة . على أني شعرت فيها بعد أن من الممكن تعميم الفائدة منه على المعنيين بهذه المرحلة العمرية من آباء ومخططين وإداريين ومعلمين ، بالتوسع في الجوانب العملية عن طريق إخراج العديد من الأنشطة والأمثلة .

وهذا التوسع قاد بدوره إلى تقسيم الكتاب إلى قسمين ، يضم الأول التطورات في النظريات والمبادئ الرئيسية التي تقوم عليها تربية الطفولة المبكرة ، ويعنى الثاني بالأنشطة المختلفة والموارد المستخدمة فيها أو معها .

ويلاحظ القارئ أن الكتاب لم يتعرض لوضع الطفولة المبكرة على صعيد الوطن العربي بصورة عامة ، وفي كل من الأقطار العربية بصورة خاصة . ويعود ذلك إلى وجود دراسات يعتمد عليها في هذا المجال ، وهي الدراسات الصادرة عن المنظمات العربية القومية والإقليمية ، والتي تستند إلى تقارير مباشرة واستقصاءات متجددة . يضاف إليها بالطبع الدراسات الميدانية التي يجريها الباحثون للحصول على الدرجات العلمية . وهذه وتلك يمكن الرجوع إليها في المؤسسات التربوية .

الموضوع

يستخدم مصطلح تربية الطفولة المبكرة بصورة متزايدة للدلالة على التجميع المنظم للأطفال دون سن التعليم الإلزامي بجميع أشكاله . وهذه السن تحدد في معظم البلدان بالسادسة ، وبالسابعة أحياناً . إلا أن هناك بلداناً حاولت حديثاً تخفيضها إلى الخامسة .

ويلاحظ على أية حال ، أنه يوجد قسبان رئيسيان في تربية الطفولة المبكرة : الأول هو دار الحضانه Crèche التي تعنى بالأطفال دون الثالثة من العمر ، والثاني هو روضة الأطفال Kindergarten أو Nursery school التي تعنى بصورة رئيسية بتنمية قدرات الأطفال الحسية - الحركية والعقلية والجمالية والاجتماعية من خلال اللعب ، وتعد الطفل أيضاً للدخول إلى المدرسة الابتدائية عن طريق تنمية قدراته اللغوية والحسابية .

وتشير الدراسة المقارنة إلى تزايد انتشار هذه المدارس في العقدين الأخيرين ، كما تبين أنه بينما كانت هذه المدارس في البداية مؤسسات للأطفال الذين ينتمون إلى أسر فقيرة ، أو الذين تعمل أمهاتهم خارج البيت (كما هي الحال في فرنسا) ، فإن الأقبال عليها يتزايد الآن في جميع الأوساط الاجتماعية نظراً لأن تقنيات تربوية جديدة جعلت لها أثراً كبيراً خلال التعليم ما قبل الثانوي كله ، وأن أفكاراً جديدة في الصحة النفسية والنمو انبثقت من المعطيات التي توصل إليها علم نفس الطفل .

أما على المستوى العملي ، فإن السبب الرئيسي لدخول الأطفال الرياض هو التأكد من أنهم قد حصلوا على الإعداد الأساسي المناسب لتجنب تكرار الصفوف في المدرسة الابتدائية ، واكتساب الطفل الثقة بالنفس بصورة مبكرة في ظروف المدرسة . وعلى صلة وثيقة بهذا السبب هناك بالطبع مشكلة الطفل المحروم ثقافياً . فمع توسيع ديمقراطية التعليم حتى المستوى الثانوي أصبح من الواضح أنه لا توجد فرص متكافئة حقيقية للأولاد المحرومين ثقافياً واجتماعياً في دخول المساقات المدرسية والجامعة المفضلة ، وأنه كلما بكونا في تشخيص العوائق الفردية وحلها كان ذلك أفضل . ومن هنا احتلت رياض الأطفال مكانها في المقدمة على أنها المؤسسة التي يتم فيها التشخيص المبكر والمعالجة المناسبة .

وعلاوة على ذلك فإن الازدهار المتزايد في العقود الأخيرة أدى إلى تجمع السكان في مدن كبيرة تتطور بسرعة هائلة . وما تزال ظاهرة التركز هذه مستمرة . وحين يتجمع السكان في الحواضر والمدن الكبرى فإنهم يضطرون للعيش في شقق وأبنية مرتفعة ، أو في مجمعات سكنية مزدحمة . وفي كلتا الحالتين تكون أماكن اللعب وتسهلاته محدودة

جداً . وفي مثل هذا الوضع لا يستطيع أفضل الآباء منع أطفاله من أن يكونوا محرومين بالمعنى الواسع للكلمة ، ومتعطشين لتلك الخبرات الواسعة التي تعمل رياض الأطفال على تقديمها لهم .

فالمشكلة إذن ، متعددة الأوجه . وفي كل مكان في العالم تعطي تربية الطفولة المبكرة اهتماماً متزايداً ، وتدعى رياض الأطفال لأداء دور حاسم . وفي كل مكان يتم الاعتراف بأن تسارع إيقاع الحياة الحديثة ، يفسد حياة الأسرة ، ويكشف عن نواقص في معظم الأسر لم تكن معروفة سابقاً . والأهم من ذلك أن الآباء أنفسهم قد توصلوا إلى حقيقة وهي أن شروط الحياة المنزلية ليست دائماً الفضل للطفل بعد من معية ، وأن الأطفال يمكنهم الاستفادة من خبرة رياض الأطفال التي توجه اللعب والاهتمامات الطبيعية نحو تنمية المهارات التي ترتدي أهمية بالغة في المراحل التالية من العمر ؛ وأن إلحاق الأبناء برياض الأطفال يجعل الآباء أكثر التزاماً بالعمل في الاتجاه الذي تتخذه هذه المؤسسات . وهكذا تصبح العملية بمجموعها مشاركة سعيدة ، تفقد الأهواء بشكل خاص إلى فهم أوسع لأطفالهم ولأهداف العملية التربوية الحديثة على حد سواء ، وتجعل المدرسة أكثر انفتاحاً على الأسر ، وأوسع فهماً للمجتمع الذي ينتمي إليه الأطفال .

أ . د . ملكة أيضاً

دمشق : 1992

القسم الأول

التطورات الرئيسة في تربية الطفولة المبكرة

مقدمة

شهدت العلوم ذات الصلة بثرية الطفولة المبكرة تطورات هائلة منذ أوائل القرن الماضي . ولقد تركت هذه التطورات آثارها الكبيرة على الأصعدة النظرية والعملية .

ففي مجال الفكر التربوي ظهرت نظرات جديدة للإنسان والمجتمع ، وأثيرت قضية التطور والحاجة إلى مجاراته ، بل واستباحه إن أمكن ، عن طريق الانعتاق من الأساليب التقليدية وإفساح المجال لمزيد من الحرية في العملية التربوية .

وفي مجال علوم النفس جرت متابعة غور الشخصية الإنسانية من جميع جوانبها ، وبرزت أهمية السنوات الأولى من الطفولة في هذا النمو ، كما أصبحت أماليب التعلم التي تقرد اليه أكثر وضوحاً .

وفي مجال علوم الاجتماع جرى التشديد على دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للطفل ، وقاد ذلك إلى إثارة قضية التفاوت الاجتماعي وإبراز الحاجة إلى « التدخل » لكسر حلقة الفقر ، وتحسين التحصيل المدرسي لدى أبناء الأمر المحرومة .

وقد انعكست هذه المعطيات على صعيد التخطيط والتنظيم وعتوى التعليم في مقاربات وبرامج يجمع بينها قاسم مشترك هو إيجاد قلة أكبر من المرونة والترابط بين الجهات المعنية بالطفولة وهي الأسرة والمدرسة والمجتمع ؛ وأدى ذلك بدوره إلى إحداث تغيير جذري في دور المعلم (أو المعلمة) مما تطلب إعادة النظر في أسلوب إعدادهم ، وعتوى هذا الإعداد .

يتمثل الغرض الرئيسي لهذا القسم في تقديم صورة متسقة واضحة لمجال هو أكثر تعقيداً مما يُظن للوهلة الأولى . وقد وثقنا فيه عند عدد من القضايا التاريخية والنظرية

والعملية ، وحاولنا إعطاء معنى للقضايا النظرية عن طريق ربطها بالمشكلات العملية المستتة من واقع تربية الطفولة المبكرة نفسها .

وهناك غرض ثان لا يقل أهمية عن ذلك وهو إظهار الدينامية والحركة في هذا المجال . وهذا هو السبب الذي جعلنا نبنى إطاراً ثنائياً يؤكد أن جميع العوامل المؤثرة في تربية الطفولة المبكرة تتغير وتتطور ، لذلك كان على العاملين فيها متابعة هذا التطور في جوانبه المتعددة .

إن العاملين في تربية الطفولة المبكرة يجب أن يكونوا عالمين بالمقاربات النظرية المتعددة في هذا المجال ، وقادرين على ربط هذه المقاربات بمسططيات تنفيذ المنهاج وتطويره .

ولما كان لكل مربب طبعه وأسلوبه ، فإن من المتوقع أن تكون بعض النظريات أكثر جاذبية لبعض المربين من البعض الآخر ، كما يمكن أن تكون بعض النظريات أكثر فائدة في بعض الحالات منها في البعض الآخر ، لأنه لا توجد نظرية كاملة تحمل إجابات لجميع الأسئلة المثارة في جميع الحالات . لذلك كان من الأنسب اتخاذ موقف انتقائي يدرس فيه المربي المشكلة التي يواجهها من جميع جوانبها ، وينظر في الحلول البديلة ، ثم يختار الحل الذي يتوسم فيه أكبر قدر من النجاح .

تبقى ملاحظة صغيرة وهي أننا نلونا بين استعمال المذكر والمؤنث في حديثنا عن العاملين في تربية الطفولة المبكرة لأن هذا المجال يضم أفراداً من الجنسين . وربما كان استعمال المؤنث غالباً لأن من المتوقع في الكثير من دول العالم أن يكون معظم العاملين في تربية الطفولة المبكرة من النساء . عل أننا نتمنى أن تزول هذه الهيمنة وأن يجد الذكور في هذا المجال ما يساعدهم على تفتيح إمكاناتهم وإشباع حاجتهم للعطاء ، لأن الطفولة المبكرة تحتاج إلى عطاء كلا الجنسين .

الفصل الأول

تطور الفكر التربوي في مجال الطفولة المبكرة

تمهيد

للتربية تاريخ طويل يرجع إلى التجمعات البشرية البدائية ، مروراً بالحضارات الشرقية القديمة ، والحضارة اليونانية ، والحضارة الرومانية ، والحضارة العربية الإسلامية ، فالعصور الوسطى فعصر النهضة ، وحتى القرون المتأخرة ، حيث حدثت تغيرات عميقة في التربية فكراً وتطبيقاً .

وحين نعود إلى الوراء عبر التاريخ نستطيع أن نحدد جنود العديد من الآراء والنظريات والممارسات التي نداولها اليوم .

وسيتبين لنا أن التطبيق تخلف عن التفكير بحيث أن كثيراً من الآراء المتقدمة التي ظهرت خلال فترات مبكرة ما تزال تنتظر أن تترجم إلى ممارسة فعلية ، وما تزال حتى الآن نناضل من أجل تنفيذ كثير من الآراء التي نادى بها المفكرون الأوائل .

وعلى أية حال ، فإن من المدهش أن تربية الطفولة المبكرة لم تحظ بالتفكير بصورة متميزة عن التعليم الابتدائي والثانوي إلا في بداية القرن التاسع عشر . ولما كان من غير الممكن إعطاء فكرة كاملة عن الفكر التربوي عامة في هذه الفترة ، وكان اهتمامنا هنا منصّباً على تربية الطفولة المبكرة ، فإننا سنقتصر عرضنا التاريخي على الأفكار التي تركت أثراً بارزاً في هذا المجال .

أولاً - جون إيموس كومنيوس (1592- 1670)

قامت في القرن السابع عشر حركة واقعية في التربية نجحت نجاحاً كبيراً في تغيير المفاهيم التي كانت سائدة آنذاك في هذا المجال والتي يرجع معظمها إلى القرون الوسطى . وربما كان هذا النجاح أحد العوامل الكامنة وراء عدم حصول هذه الحركة

على ما تستحقه من تقدير في أيامنا هذه . فمعظم المبادئ النظرية التي أعلنها مربوها ، والعديد من الممارسات العملية التي اقترحوها خلال ذلك القرن أصبحت شديدة الرسوخ في التربية المعاصرة لدرجة بات من الصعب رؤيتها في سياقها الأصلي . وهذه الملاحظة تنطبق على جون إيموس كومنيوس ، أكبر أعلام هذه الحركة في تلك الفترة .

لقد أعطى كومنيوس الكثير في مجال التربية نظراً وعملاً ، في مسقط رأسه مورافيا وفي معظم أقطار أوروبا التي تنتقل فيها . ولكن ما نود التوقف عنه في سياق تربية الطفولة المبكرة هو الكتاب التربوي الضخم الذي أتم تأليفه عام 1632 بعنوان « التعليم الكبير *Didactica Magna* » ، وهدف فيه إلى إيجاز طريقة تربوية تقلل من التعليم الذي يقوم به المعلم ، وتزيد من التعلم الذي يحصله المتعلم .

إن كومنيوس يرى في هذا الكتاب ضرورة حصول كل فرد على قدر من التربية يشترك فيه مع جميع بني البشر . وهذا القدر يغطي أربع مراحل من حياة الإنسان تمتد كل منها ست سنوات ، وهي - بلغة عصرنا الحاضر - الطفولة المبكرة ، والطفولة المتأخرة ، والمراهقة ، والشباب ، ويشتمل في أربعة أنواع من المدارس هي : مدرسة الأم أو الأمهات ومكانها المنزل ، ومدرسة اللغة الوطنية التي تقام في كل مدينة صغرى ، ومدرسة اللغة اللاتينية التي تقام في كل مدينة كبرى ، والجامعة التي يجب أن تنشأ في كل منطقة أو إقليم .

وإذا كان كومنيوس يكل إلى الأمهات أمر العناية بالأطفال من الولادة حتى سن السادسة فإنه يؤكد أن الطفل يجب أن يحصل في هذه المرحلة على ما نريد إعطائه للكائن الإنساني من معارف أولية تساعد على تلبية حاجات الحياة . وهذا يعني بصورة أساسية تدريب الحواس لربط الأشياء بالكلمات ، وتعرض الطفل لخبرات متنوعة .

وفي سلسلة الكتب المدرسية التي نشرها فيما بعد صمم كومنيوس الكتاب الأول وعنوانه « مدرسة الطفولة المبكرة » لتوجيه الأمهات خلال عنايتهن بأطفالهن في هذه المرحلة ، وأكد فيه أن التربية الجيدة تبدأ في مرحلة مبكرة جداً عن طريق العناية بنمو الطفل من النواحي الجسمية والحلقية والانفعالية (Mccarthy and Houston) .

ثانياً - جان جاك روسو (1712- 1778)

وربما كان من المقيد ، في هذه اللمحة التاريخية عن تربية الطفولة المبكرة ، أن نقف قليلاً عند عصر التنوير في أوروبا ، ذلك العصر الذي يمتد - كما يرى المؤرخون - من سنة 1650 إلى 1800 م ، والذي يتميز بظهور مفاهيم جديدة حول بنية الكون وطبيعة الإنسان والمعرفة العلمية . وهذا التفكير الجلوري في الفكر البشري قاد إلى تقدم

علمي كبير كانت له مقتضيات هامة في مجال التربية على جميع الأصعدة .

ومن مفكري عصر التنوير الذين أحدثوا تغييراً في النظرة الى طبيعة الإنسان وعلاقته بالمجتمع ، المفكر الفرنسي جان جاك روسو . وتعود مكانته في تاريخ تربية الطفولة المبكرة الى نظريته الجديدة المتميزة للطفل والطفولة .

لقد لفت روسو الأنظار إليه في بادئ الأمر عام 1750 م حين كتب مقالة « في الآداب والعلوم » أهله للفوز بجائزة أكاديمية ديجون في فرنسا . ولكن مقالته الثانية التي نشرها بعد أربع سنوات حول : « أصول اللامساواة بين الناس » ، أثرت تأثيراً بالغاً في الآراء السائدة آنئذٍ ، لأنه زعم فيها أن الناس في « الحالة الطبيعية » كانوا أكثر مساواة فيما بينهم مما أصبحوا عليه في « المجتمع المتحضر » .

إن الإنسان في حالته الطبيعية البدائية إنسان خير - في رأي روسو - ولكنه أصبح أنانياً في المجتمع المتحضر لأن هذا المجتمع يحكم على الناس استناداً إلى معايير مادية . ومن هنا جاء تمجيده للحياة البدائية ، وتوكيده أن التقدم ما هو إلا سراب خادع ، ودعوته إلى نظام سياسي جديد ونظام تربوي جديد .

لقد جهزت أوروبا القرن الثامن عشر بحماسة روسو لفكرة المساواة وإيمانه بالطبيعة الفطرية الحرة ، كما اقتنعت بالكتابات البسيطة التي عبر بها عن هذه الآراء ولا سيما في كتابه « العقد الاجتماعي » و« إميل » Emile اللذين طهرا عام 1762 م .

إن آراءه التربوية تلقي على الطفل أضواء جديدة وتعطيه دوراً مركزياً في عملية التربية ، وفكرته الرئيسة في « إميل » بسيطة ولكنها شديدة الوقع .

لقد رفض روسو النظرة التقليدية القائلة بأن الطبيعة الإنسانية شريرة ، وأن الإنسان مولود في الخطيئة الأولى ، وأكد أن الطفل يولد ولديه ميول فطرية خيرة ، ولكنه يفسد عن طريق احتكاكه بالمؤسسات الاجتماعية . وفي سبيل المحافظة على الطبيعة الإنسانية الحرة ، والوصول من خلالها إلى مجتمع أفضل ، على التربية أن تعنى بالطفل ، وأن تتطلق في عملها من فهم الطفل ، وعدم النظر إليه على أنه راشد مصغر يجب أن يقلد الراشد في سلوكه .

وهذا الإيمان العميق بالطبيعة الحرة للطفل ، والدعوة إلى الحرية والحياة الطبيعية وضعها حجر الأساس في بناء مناهج جديدة ، وأحدث ما يشبه الثورة الكوبرنيكية في ميدان تربية الطفولة المبكرة (Rippa) .

ثالثاً - يوهان بستالوتزي (1827- 1746) Yohan Pestalozzi

يرجع تأكيد مفهوم تربية الطفولة المبكرة في بداية القرن التاسع عشر إلى رجل جمع بصورة فريدة بين الموهبة والشجاعة والتفاني ، وهو يوهان بستالوتزي . لقد تأثر بستالوتزي بروسو إلى حد كبير ، وطبق العديد من نظرياته في عمله التربوي ، إلا أنه رأى أن بعض أفكار روسو تؤدي بالطفل إلى فقدان الأمان نتيجة الحرية المفرطة ، ومن هنا كان تشديده على الحاجة إلى توجيه المعلم .

وقد امتد عمله في سويسرا مع الأطفال ثلاثين عاماً ، ومن خلال نظرياته وكتاباته وتعليمه أصبح واحداً من أشهر الأعلام الذين أثروا في تربية الطفولة المبكرة في أوروبا . وبالإضافة إلى مشاعر المحبة والتقبل والثقة ، تميزت مقاربة بستالوتزي بخمس خصائص هي :

1 - كان بستالوتزي يهتم برعاية الفقراء وتربيتهم دوفاً حدود . فقد كان معظم تلامذته من الفقراء وكان يشعر بأن التربية مفتاح لتحسين حياتهم .

2 - كان يؤمن بأن الأطفال يتعلمون باثقان أكبر عن طريق التفاعل المباشر مع المحيط ومع بعضهم بعضاً ، وقد ألح باستمرار على أن المعرفة الثنية للبيئة الطبيعية وأشكال التفاعل الشخصي المستندة إلى الاحتكاك المباشر بالمحيط والآخرين ضرورة لا حراز المزيد من التقدم . فقد كان يعلم الجغرافية مثلاً بأخذ الأطفال في زيارات في الأرياف ، فيرسم المعالم الطبيعية للمنطقة مشيراً إلى التلال والأودية والأنهار وغيرها ، ثم يشجعهم على صنع نماذج لما رأوا من المصلصال ، وبعد ذلك فقط يرجع مصوراً للمنطقة المدروسة . وكان يعتقد بأن قدرتهم على إدراك الخارطة تزداد بالاختيار الطبيعي للمحيط . ومن الممكن حالياً اتباع طرائق مشابهة في المدارس .

3 - حين يكون الأطفال مشغولين باستكشافهم المباشر للمحيط أو بمهمات أخرى ، كان بستالوتزي يشعر بأن عليه مساعدتهم في تنمية تعبيرهم الشفوي . وكان قائماً بأن تنمية التعبير الشفوي لدى الأطفال تساعد فيها بعد في جهوده لتعليمهم القراءة والكتابة .

4 - كانت المجموعات التي يعلمها تضم أطفالاً من أعمار مختلفة ، فقد كان يعتقد بأن الأولاد الذين هم أكبر سنّاً أو أكثر تقلداً يمكنهم أن يساعدوه في جهوده لتعليم الأطفال الذين هم أصغر سنّاً . وهذا الأمر يفيد الصغار والكبار على السواء . وهذه الفكرة تلقى اليوم قدراً كبيراً من الاهتمام في تربية الطفولة المبكرة .

5 - كان يركز على المهارات العملية . ففي عالم بستالوتزي ، كانت الزراعة مثلاً

تعد ذات قيمة كبيرة ، وكان بستالوتزي يشعر بأن البدء مع الأطفال في سن مبكرة يجعلهم يتعلمون أساسيات الزراعة عن طريق أداء المهام الضرورية بدلاً من سماع تعليمات بشأنها . وفي الوسط الريفي لقرية بستالوتزي كان مفهوم تعليم الزراعة للأطفال الصغار من خلال التطبيق يثير الإعجاب . وهذا الجانب من برنامجه أكد إيمانه بقيمة التربية التطبيقية . وفيما بعد استيق فرويل ظاهرة غومالدين فراخ يذب تلاميذه على تنسيق المهارات الحركية بغرض إعدادهم للعمل في المصانع (مكارثي وهيوستن) .

وبعد تخريب قرية - ستانز Stanz - على يد جيش نابليون ، أنشأ بستالوتزي هناك ملجأ للأيتام يضم صغار ضحايا الحرب ، وقام بمساعدة خادم واحد برعاية ما يزيد عن ثمانين طفلاً تتراوح أعمارهم من عامين إلى ستة أعوام . وقد أحبه وعلمهم في الوقت ذاته . وكان معظم هؤلاء الأيتام فقراء ، غير متعلمين ، يعانون من سوء التغذية والأمراض ، مصابين بالطفح والحشرات الضارة ، محتاجين للحب والحنان . وبقي بستالوتزي خلال عام كامل يمثل كل شيء في حياتهم . فقد أطعمهم وألبسهم وعالجهم وأحجم وعلمهم وعمل معهم وساعدتهم ليقوموا بخدمة أنفسهم وخدمة بعضهم بعضاً . حتى أن النقاد الذين شككوا بعمله كانوا مضطرين للاعتراف بنجاحه . وما يؤسف له أن هذا العمل كان بحاجة إلى تسهيلات عديدة لم تتوافر لبستالوتزي ، لذلك تفكك عقد الأطفال وانحل في نهاية العام . ولكن بستالوتزي تابع عمله ، وكتب عدة كتب ، وأسس مدرستين كبيرتين في (بورغندورف Burgdorf وإيفردون Iverdun) خلال الأعوام الخمسة والعشرين التي تلت ، وهدت جهوده معروفة على نطاق واسع ، فجاءه المعلمون والحكام والفلاسفة والمتشككون والاتباع لرؤية مدارسه وملاحظة طرائقه . على أن نجاح عمله لم يمنع من توجيه النقد إلى مهاراته في الإدارة وخاصة حين اتسعت مدارسه . وقد سبب له الخلاف بين المعلمين العاملين معه التساع في سنواته الأخيرة ، فأغلق آخر مدارسه وتوفي بعد ذلك بفترة قصيرة .

لقد وجهت انتقادات إلى بستالوتزي أيضاً لعدم صياغة مقارنته في نظرية وعدم استخلاصه مجموعة من القواعد التي يستطيع الآخرون اتباعها . فمفتاح نجاح الرجل كان يكمن في شخصيته أكثر منه في نظامه . ولعادة جهوده على المرء أن يندر نفسه للبائسين في هذا العالم ، وأن يكون غريباً إلى أبعد حد ، نادراً على كسب الثقة والحب ، وأن يعلم بالعمل وأن يضع نفسه كلياً في خنمة الطفولة والأطفال . وهذا كثير على أي إنسان . وربما كان بستالوتزي نفسه لا يعرف مدى تميزه عن غيره من الناس . وكما قال أوليك (Ulrich) : أن غونج بستالوتزي المتمثل في عبارة (دع الأطفال ياتون إلي) قد يكون له من التأثير في التربية الحديثة قلو أكبر مما قاله أو كتبه جميع الفلاسفة حول مهمة

التربية أو طبيعتها . ويبدو أن بستانلوتزي نفسه كان يشكو من عدم مقدرته على نقل سر إنجازاته لغيره . على أن إيمانه بالأطفال الذي كان يقف وراء نجاحه معهم ليس من السهات التي يمكن ترجمتها إلى عدد من القواعد البسيطة المحددة . إن صفات الرجل الخفية ، لا الإجراءات المحددة الجذابة ، هي سر عظمته .

ومع ذلك فإننا قد نستطيع استخلاص دروس ثلاثة من طرائق بستانلوتزي في تربية الطفولة المبكرة :

- 1 - إن كون شخص ما معلماً ناجحاً لا يعني بالضرورة أنه يستطيع تفسير هذا النجاح للآخرين ونحن لا نتوقع من قنأن أن يفسر سبب عظمته ، على سبيل المثال .
- 2 - إن كون شخص ما معلماً ناجحاً لا يعني بالضرورة ، أن الآخرين سينجحون إذا قلدوا أسلوبه . ويمكن استخدام مثال الفنان هنا أيضاً .
- 3 - إن كون شخص ما معلماً ناجحاً لا يعني أن يكون بالضرورة إدارياً ناجحاً (مكارشي وهيوستن) .

رابعاً - فريدريك ويليام فروبل (1832-1782) F. W. Froebel

أحدث فروبل - الألماني - تغييراً عميقاً في مجال تربية الطفولة الناشئ - بابتتاح أول روضة للأطفال عام 1837 . وكما كان بستانلوتزي وآخرون قبله مهتمين بالأطفال ، اهتم فروبل بهم اهتماماً عميقاً . فقد نبذ الفكرة القائلة بأن الأطفال مجرد الباقين صغار يجب أن يعاملوا معاملة البالغين ، وأمن بأن هؤلاء يحتاجون إلى الرعاية والحماية إلى جانب التعليم . وقد عني بصورة خاصة بالنمو الخلفي للأطفال ، ورأى أن الإصلاح التربوي والإصلاح الاجتماعي ضروريان بعد الدمار والالام التي نجمت عن الحروب الثابوليونية ، فالأطفال - في رأيه - عانوا من حله الحروب أكثر من غيرهم .

كان فكر فروبل - فيما يتعلق بتربية الأطفال الصغار - تقدماً جداً . وكان يؤمن - مع كثير من علماء النفس المحدثين - بأن خبرات الطفولة المبكرة ذات تأثير عميق في نمو شخصية الراشد ، وبأن للطفولة قيمة في حد ذاتها . لذلك كان فروبل يعتقد أيضاً بأن الأطفال يجب أن يحصلوا على الاحترام وعلى الحقوق التي يتمتع بها الراشدون ، ويجب أن يعاملوا على أنهم أفراد يمتازون طوراً فريداً من أطوار حياتهم . وكان يشعر بأن التدخل الزائد في استكشاف الأطفال العفوي للعالم من حولهم قد يكون ضاراً ، لذلك أوصى الأهل والمعلمين بأن يتحلوا بالصبر والتفهم (Rippa) .

لقد فهم فروبل ، كما فهم بستانلوتزي قبله ، أن السهات العاطفية لحياة الطفل

هامة ، وأن حياة الطفل العاطفية تتأثر كثيراً باللمحة الأسرية (بين الأم والأب مثلاً) ، كما انتبه إلى أن الفروق الفردية في أي منهج تعليمي يجب أن تؤخذ بالحسبان في تصميم المنهاج الدراسي ، وأن أي منهج تعليمي يجب أن يكون متصلاً بخبرات الطفولة الخاصة . وأخيراً ، أشاد فرويل باللعب عل أنه أكثر المهارات أهمية في تحقيق النمو الأمثل للطفل . وما تزال هذه الآراء تمثل قواعد أساسية في الفكر التربوي حول الطفولة المبكرة .

أعجب فرويل أشد الإعجاب بستانالونزي حين زار مدرسته ولكنه انتقد عجز بستانالونزي الجلي عن الإفصاح عن طرائفه التربوية في عبارات واضحة قابلة للتكرار . ونتيجة لذلك طوّر فرويل في رياض أطفاله برنامجاً أكثر تماسكاً وشكلياً .

لقد استخدم فرويل بوجه خاص أدوات متطورة أسماها الهدايا gifts ، وتابع إجراءات خاصة أسماها الأعمال أو المهارات Occupations لاستخدام تلك الأدوات . واستخدم أيضاً أنشطة كثيرة تعد اليوم مرغوباً فيها مثل الاشغال اليدوية ، والأغاني المترافقة مع الأنشطة والحرف . عل أن معظم هذه الألعاب والمهارات كان صعباً ومتقدماً بالمقاييس إلى إمكانات الأطفال الصغار . كانت توقعات فرويل من الأطفال عالية جداً ، فبطاقات الخياطة مثلاً كانت تتخذ نماذج معقدة يجب أن تملأ بغرزات معقدة . وهذه المهارات الدقيقة الناعمة المعقدة مثل الرسم والخياطة والنسيج وبما كانت معقدة للعديد من الصغار . فقد كانت إجراءات العمل معقدة جامدة ، ولم تكن تشجع الإبداع والعفوية ، وكان الوقت المخصص للعب الحر قليلاً جداً (مكارثي وهيوستن) .

ونتيجة لذلك ، كان من السهل على الآخرين أن يقلدوا طرائقه ، وبخاصة الهدايا والأعمال . ولكن أتباعه أصبحوا في الغالب جامدين ، متصلين في تطبيقهم لإجراءاته . وبعد وفاة فرويل أصبح الكثيرون من أتباعه أقل اعتياداً على التجربة ، أقل تحجوا بما يمكن أن يكون عليه فرويل نفسه إزاء المعلومات الجديدة التي كانت تتمحض عنها الحقول الناشئة لعلم النفس والتربية .

عل أنه بالرغم من هذه الحدود ، لا بد أن القارئ قد أدرك أن تأثير فرويل في هذا الحقل كان عميقاً . إن فكره التقني ما يزال مستمراً في المفاهيم الحديثة لتربية الطفولة المبكرة . فقد ركز عل الأهداف الخلقية والتدريبات اليدوية ، وكان رائداً في محاولته ابتكار برامج للطفولة المبكرة ، مناسبة وممتعة للأطفال ومؤثرة فيهم . وقد انتشرت رياض أطفاله عبر أوروبا وأمريكا ، وما تزال معنا اليوم في شكل معدل بالطبع نتيجة خبرات سنين من البحث والخبرة . إن العديد من الألعاب التي تتمتع بشعبية اليوم

تنسب إلى فرويل بالفعل ، فقد اخترع من ألعاب الأطفال أكثر مما كان موجوداً منها قبل عهده . وقد تابعت مونتسوري عمله الخلاق في تطوير هذه الألعاب .

خامساً - جون ديوي (1859-1952)

ظهرت في الولايات المتحدة في القسم الأخير من القرن التاسع عشر حركة تعليمية تندد بالاستمرار في أساليب العمل والسلوك التقليدية .

ومن أبرز أعلام هذه الحركة في المجال التربوي جون ديوي الذي انتقد التصلب الشديد في النظام التربوي القائم ودعا الى وضع برامج وأنشطة تستند الى اهتمامات الطفل وقدراته ، وإلى تنمية المهارات الاجتماعية والعلاقات الانسانية لدى الأطفال .

لقد عين ديوي عام 1894 رئيساً لأقسام الفلسفة وعلم النفس والتربية في جامعة شيكاغو ، وبقي فيها عشرة أعوام أنشأ خلالها مدرسته التجريبية . وانتقل عام 1904 استاذاً للفلسفة في جامعة كولومبيا ، واستمر فيها حتى آخر حياته العملية يكتب وينشر بقرارة مستقطباً عدداً كبيراً من الأتباع . وأصبح خلال ما يزيد على خمسين عاماً فيلسوف التربية الأول في الولايات المتحدة الأمريكية .

لقد كانت المدرسة التجريبية ، في الواقع ، ميداناً أفاد منه ديوي في تطوير بعض آرائه التربوية . فقد اقتبحت المدرسة في كانون الثاني من عام 1896 معلمين اثنين و16 طفلاً ، ولكنها اتسعت سريعاً حتى أصبحت تحتوي - بحلول عام 1902 - على 140 طفلاً و23 معلماً وعشرة مساعدين من طلاب السنوات العليا في الجامعة . وكان الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 4 - 14 عاماً موزعين الى صفوف صغيرة يتراوح عدد الأطفال فيها من 8 - 10 أطفال . ومع قيام جون ديوي نفسه بالإشراف عليها واضطلاع زوجته اليس شيبمان ديوي Alice Chipman Dewey بإدارتها ، استطاعت المدرسة تقديم مساق تربوي فريد ، جعل منها أكثر المحاولات التجريبية إثارة للاهتمام في التربية الأمريكية .

ما الذي تميزت به مدرسة ديوي التجريبية عن المدارس القائمة في تلك الفترة ؟ إن أهم ما تميزت به هذه المدرسة هي أنها كانت متمركزة حول الطفل Child centered ، وإن اهتمامات الأطفال كانت تشكل المحددات الرئيسة للمنهج ، وتوجه العمل في معظم الأحيان مهماً كان الانغماء الذي تقود اليه . لقد أعلن ديوي عام 1895 : « أن المعلم يجب أن يكون قادراً على رؤية تلك الاهتمامات المباشرة والقرينة للطفل التي يستطيع اتباعها للتقدم في الانغماء المرغوب فيه ، وأن يتابع الاهتمام المختار بنبه أن يفيد الطفل منه الآن ، لا بعد عشرة أعوام . . . وهذا الاستخدام المفيد

للاهتمام والعادة الذي يجعلها أكثر اكتمالاً وشمولاً ودقة وانضباطاً يجب أن يمثل التعريف الصحيح لوظيفة المعلم « (Rippa) .

وهكذا كان من الطبيعي أن تختلف المدرسة التجريبية اختلافاً جديراً عن المدارس التقليدية في تناولها لموضوعات الدراسة . فالعلمون في هذه المدرسة كانوا - كما أنه ديوي في حديث له مع آباء الأطفال عام 1899 - « يبدؤون بعلامات استهفام ، لا بقواعد ثابتة » (Rippa) .

تقول كاترين مايو Katherine Mayhew وآنا إدواردز Anna Edwards ، وهما أختان علمتا بعض الوقت في المدرسة ، وكتبنا كتاباً عنها : . . . إن ديوي وزملاءه طوروا بعض المهارات التجريبية المبينة على « مراحل النمو » لدى المتعلم . . . وأن المدرسة تلح على « روح الحرية والاحترام المتبادل » ، و« الانضباط الذاتي » في صفوف الأطفال ، وتعديل الموضوعات الدراسية بشكل يلائم « الخبرة » ، و« إثارة حب الاطلاع والاهتمام الشديد طول الحياة بعالم النبات والحيوان » ، و« تنمية التوجيه الذاتي والمحكمة » (Rippa) .

لقد اوتبظت المدرسة التجريبية بجامعة شيكاغو من 1896 الى 1904 ، وخلال هذه المدة حاول ديوي تطوير نظام متكامل يمتد من روضة الأطفال الى المستوى الجامعي ، واستعان بالمدرسة لتحقيق غرضين :
الأول ، عرض آرائه ومبادئه النظرية واختيارها ونقدتها ،
والثاني ، إضافة حقائق ومبادئ جديدة في الاتجاه نفسه .

ففي عام 1902 أصدر ديوي كتاباً بعنوان « الطفل والمنهاج » ، وصنع فيه آراءه بصدد جعل الطفل مركز العملية التربوية ، وطالب يربط خبرات الطفل المباشرة ربطاً مفيداً بالمعرفة المنظمة لموضوعات الدراسة ، ودعا الى التخلص عن الفكرة القائلة بأن المواد الدراسية شيء جاهز ثابت خارج عن خبرة الطفل ، وأن خبرة الطفل شيء عابر صعب ، مؤكداً أنه حين يُنظر إلى خبرة الطفل على أنها شيء متدفق حيوي ، يصبح الطفل والمنهاج وجهين لعملية واحدة .

وجدير بالذكر أن ديوي صاغ أهم نظرياته التربوية خلال السنوات التي أمضاها في جامعة شيكاغو ، وقام بتوسيعها في السنوات اللاحقة .

ففي عام 1910 كتب ديوي « كيف نفكر » ، وعبر في هذا الكتاب عن اعتقاده بأن المقاربة الفطرية (التي لم تصدها التربية التقليدية) للأطفال تنسم بحسب اطلاع شديد ، ومغلبة خصبة ، وحسب للبحث التجريبي ، وهي في ذلك تشبه مقاربة العقل العلمي الى

حد بعيد . وهذه المقاربة تتميز بالتفكير الذي يحدث في مواجهة مشكلة ما ، فالتفكير - كما يرى ديوي - عملية نشطة تنطوي على التجريب وحل المشكلات . إن مجرى الفكر يسير هائبا دائما مهدف إذا لم تكن هناك مشكلة تتطلب الحل ، أو صموية تنبني موابجتها . ولكن ما ان تظهر مسألة تتطلب الاجابة حتى يتوقف هذا الهيئان ، ويتم توجيه هذه الأفكار في مجرى مجدد . وكل حل يقترح يتم اختباره بالاستناد الى صلته بهذه المسألة وقدرته على تحقيق الغاية المرجوة .

ولنفعل أن حل المشكلات يعد - في رأي ديوي - أساساً لقيام نشاط فكري ، وهو باختصار العامل الموجه لعملية التفكير . ومن هنا جاء اختلاف نظريته للفلسفة عن النظرة التقليدية . ففيا كانت الفلسفة تعرف تقليدياً بأنها « معنى فكري منظم يهدف الى معرفة جوهر الحقيقة الأزلية » رأى ديوي فيها « معنى لتنظيم الحياة وتحسين شروطها في ضوء قيم تؤيدها الخبرة » . إن الفلسفة - في نظر ديوي - أداة للعمل في الشؤون الإنسانية ، والأفكار - في عرف مذهبه «الأدائية» - ليست إلا أدوات يفيد منها الناس في تغيير (أو تحسين) الوسط الذي يعيشون فيه . أما صديق هذه الأفكار أو خطوها فهو يتحدد بمدى نجاحها أثناء الممارسة . وخلال كتاباته كلها لم ينظر ديوي الى التربية على أنها ناتج نهائي ، بل على أنها عملية Process ، « عملية مستمرة للنماء » تحمل كل مرحلة فيها قدرة على المزيد من النماء . وهي تبدأ مع ولادة الطفل وتستمر طوال الحياة ، وهي الحياة نفسها لا الأعداد للحياة ، كما كانت توصف في الأوساط التربوية التقليدية .

سادساً - ماريأ مونتسوري (Maria Montessori) (1870-1952)

في مطلع القرن العشرين نصادف المرأة الفذة ، ذات التأثير الكبير ، وأول طبيبة في إيطاليا ، وهي الذكورة ماريأ مونتسوري . فبعد أن عملت عدة سنوات مساعدة في مستوصف العلاج النفسي في جامعة روما ، عينت عام 1898 مديرة لمدرسة خاصة بالأطفال المعوقين ترعاها الدولة . لقد تأثرت مونتسوري تأثراً كبيراً بعمل اثنين من سبقوها وهما : جان إيتار Jean Itard الذي حاول تربية ما يعرف اليوم بصبي أفيرون الترحش ، وإدوار سيغان Edward Séguin الذي عني بالأطفال المتخلفين عقلياً . وقد ركز إيتار على أعداد الحواس في عملية التعلم ، فجعلت مونتسوري التدريب الحسي مكوناً أساسياً في طريقتها . أما سيغان فقد صمم مراد عديدة وطريقة خاصة للتعامل مع المتخلفين عقلياً ، فراحت مونتسوري تطور هذه الأساليب والمواد والطرائق التعليمية التي تبين أنها شديدة الفاعلية مع الأطفال المتخلفين (ويلاحظ أن موادها التعليمية تشبه بعض المواد التي تستخدم حالياً في مؤسسات تربية الطفولة المبكرة) . وقد ساعد نجاح مونتسوري مع هؤلاء الأطفال على توكيد الفكرة القائلة بأن المتخلفين عقلياً قابلون

للنرية ، على أنها كانت ترى أيضاً أن فائدة موادها وطرائقها لا تقتصر على المتخلفين .
وقد أتيت لها الفرصة لإثبات جداتها مع الاطفال الأسوياء عام 1906 .

في ذلك العام نظمت مونتسوري أول دورها المخصصة للاطفال في مسكن
تواضع مستاجر في روما ، قامت بتجنيده في إطار مسمى حكومي غير عادي لتحسين
حوال الفقراء . كانت الفكرة التي انطلقت منها في تأسيس دور الاطفال جديدة مثيرة :
للمدرسة - بحسب هذه الفكرة - تعد ملكاً للمستأجرين ، ويتم تحويلها من الاجور التي
يدفعونها ، ويقبل فيها الاطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين ونصف ومن القبول في
المدرسة الابتدائية . وعن طريق إدخال الأبناء الى المدرسة ، كان الأهل يوفرون
لأنفسهم الوقت الضروري للعمل ورفع دخل الأسرة ، كما كان من الممكن تصادي
الاضرار التي قد تلحق بالمباني والمنشآت بفعل الأولاد المهملين في الطرقات . لقد
شعرت مونتسوري أن التدبير المتخذ من السلطات البلدية ، ونقل عناية الأم الى جهة
متخصصة يمكن تسويقها بالفائدة المادية التي يمكن توفيرها عن طريق عمل المرأة . وقد
كانت مونتسوري شاعها شأن الكثيرين من أنصار عمل المرأة ، تؤمن بأن المرأة تستطيع
أن تجمع بين القيام بواجبات الأمومة والعمل المألجور إذا كانت واثقة من أن أطفالها
يلقون عناية جيدة في أثناء عملها خارج المنزل .

كان لكل دار من دور الاطفال مديرة (أو معلمة) وطبيب (وهذه فكرة جديدة
أخرى) وممرضة أو حاضنة . وكانت هناك قواعد يجب تطبيقها بشكل منتظم ، فقد
شعرت مونتسوري أن من المهم أن يلتزم الآباء ببعض الخدعات . كان من الضروري
إحضار الاطفال الى المدرسة في الوقت المحدد مرتدين ملابس نظيفة وصدارة . وكان
يطلب من الآباء أن يتعاونوا مع العاملين في المدرسة ، وأن يحضروا المقابلات المنتظمة
مع المديرة ، كما كان يطلب منهم مشاهدة أنشطة المدرسة أو المشاركة فيها بصورة غير
رسمية ، وذلك من أجل فهم أبنائهم بصورة أفضل . أما المديرة فكان عليها أن تعيش
في مبنى المدرسة نفسه بدلاً من السكنى في الأحياء الراقية في المدينة ، وكان عليها
المحافظة على النظام والجديّة والنظافة . وقد كانت دور الاطفال مؤسسات تربوية ، لا
بمجرد أمكنة للإيواء ، وما تجوز به أن مونتسوري نقلت اليها مواقفها العلمية وطرائقها
وموادها التعليمية . وهكذا اشتهرت بصورة سريعة وأصبحت أمثلة تحظى في بلدان
عدة (مكارثي وهيوستن) .

وما يجب ذكره ان مونتسوري عاشت وعملت في وقت بدأ فيه النامس يصون
أساليب حفظ الصحة ، مما أدى الى تناقص معدلات وفيات الاطفال . وقد رأت
مونتسوري في ذلك انهماكاً مشجعاً مثيراً . على أنها شعرت أيضاً بأن العقل يحتاج الى

العناية شأنه في ذلك شأن الجسد . وعلى الرغم من أن علم نفس الطفل كان ميداناً جديداً في تلك الفترة ، فإن العديد من طرائقها وموادها التعليمية على إتساق تام مع النظريات الحديثة في مجال تعلم الطفل .

إن برامج مونتسوري تنتشر اليوم في جميع أرجاء العالم ، وقد جرى تكيفها مع العديد من اللغات والثقافات . وفي حين يتبنى بعضهم برنامج مونتسوري الأصلي بهذا فيه ، يقوم آخرون بتعديل تقنياته ومواده وتوسيعها .

وفي الولايات المتحدة حيث انتشرت برامج مونتسوري في كل مكان تقريباً ، حدثت ظاهرة تثير الاهتمام . فمن المعروف أن برنامج مونتسوري الأصلي تم وضعه لتلبية حاجات قاطني الأحياء الفقيرة في روما . على أن قلة من برامج مونتسوري في الولايات المتحدة الأميركية تتعامل مع ذوي الدخل المنخفض . وتشير الدلائل إلى أن المعلمين والتلاميذ على السواء ، في المدارس الأميركية التي تتبع طرائق مونتسوري ، ينتمون إلى الطبقة المتوسطة أو العليا . والواقع أن تلاميذ مدارس مونتسوري الأميركية هم في الغالب من أبناء ذوي الدخل المرتفع لأن معظم هذه المدارس يعتمد على الأجور التي يدفعها الأهل ، والأسر ذات الدخل المنخفض يصعب عليها دفع هذه الأجور . كما أن معلمي مدارس مونتسوري ينجذب عليهم أن يكونوا من ذوي الدخل المرتفع لأن التعليم بحسب طريقة مونتسوري يتطلب تدريباً طويلاً مرتفع التكاليف . وهكذا فإن الإطار الحديث لمدارس مونتسوري يختلف غالباً عن ذلك الذي أحاط بنشأة البرنامج الأصلي . ولعل أن البرامج الحديثة تضم أطفالاً من الأسر المثقفة الميسورة ، يتلقون تعليمهم على يد معلمين من الوسط الاجتماعي - الاقتصادي نفسه (مكارثي) (و ربا) .

لقد ألحت مونتسوري في برنامجها على أهمية تنظيم المحيط الذي يتعلم فيه تلاميذها . وامتناد إلى ذلك فإن المحيط التعليمي لطريقة مونتسوري ينجذب عليه أن يكون منظماً تنظيمياً عالياً بحسب مستوى التلاميذ . وتشكل المنهج في معظمه من العمل مع مواد تعليمية صممت بحيث يجري تصحيح الخطأ فيها تلقائياً . هذه المواد التعليمية ، يجب أن تكون - في رأي مونتسوري - بسيطة نسبياً ، مشيرة للاهتمام ، تنطوي على تصحيح تلقائي . وهي - أي المواد - تركز على التفاعل بين النشاط الحسي الحركي من جهة والنمو المعرفي من جهة أخرى . لذلك كان العديد منها يشتمل على أحاجي أو حزازير Puzzles ، وقطع للتركيب ، وبطاقات تحتوي أرقاماً وحروفاً يرتبها الطفل بطرق معينة . ومن أمثلة ذلك « حروف الصغرى » ، أو الحروف الكبيرة ذات السطوح الخشنة . فمن طريق تحرير اليد فوق هذه الحروف يتعلم الطفل الحركة

الأساسية المتضمنة في كتابتها (للاطلاع على الوصف الكامل لمواد متسوري التعليمية انظر : مونتسوري 1965) .

عل أن السمة الأساسية لبرنامج مونتسوري تتمثل في أن هذه المواد يجب أن تستخدم بطرائق محددة سلفاً . وبعبارة أخرى ، إن الطفل لا يشجع على استكشاف المواد واللعب بها بالشكل الذي قد يرغب فيه . ففرض البرنامج يخالف ذلك كلياً ، وهو يتحصر في جعل الأطفال يتعلمون استخدام المواد بالأسلوب المطلوب . وتحقيقاً لذلك ، يبدأ المعلم - الذي يؤدي أيضاً دوراً عالي التنظيم - بعرض الكيفية التي يجب أن تستخدم بها هذه المواد ، ثم يراقب الأطفال وهم يجرّبونها ، ويلاحظ مدى تقدمهم . وحين يخطئ أحد الأطفال في ذلك لا يقوم المعلم بتصحيح ، كما أنه لا يناقش الطفل في الموضوع ، بل يطلب منه وضع المواد جاتياً ليعود إليها في وقت لاحق .

إن الأطفال يلعبون بصرة فردية ، ولا يلقون تشجيعاً للتخراط في تفاعل اجتماعي ، والنمو الانفعالي لا يلقى تأكيداً أو تركيزاً في البرنامج ، فقد كانت مونتسوري تؤمن بأن تقدير الذات لدى الطفل يأتي بصورة طبيعية حين يصبح أكثر استقلالاً وكماًلاً . عل أن مواد مونتسوري تشجع النمو الحسي الحركي ، وتوافق العين واليد ، وتكرين المفاهيم . والأطفال في برنامج مونتسوري يشجعون على تعلم الحروف والأعداد ، والعديد منهم يتعلمون القراءة .

وبالرغم من أن بعض مدارس مونتسوري الحديثة لم تضيف إلا القليل ، أو لم تضيف شيئاً إلى البرنامج الأصلي ، فإن بعضها الآخر أدخل تنوعات عديدة . فقد سمح بعضها باستخدام المواد الخام - مثل الصلصال والدهان بالاضافة الى المواد الأصلية - لتشجيع الأطفال على الاستكشاف والتجريب ، ولحق دور المعلم في بعضها الآخر بعض التعديل بإعطائه قدرأ من المرونة ، وأدخل قسم ثالث لتعليم اللغات الأجنبية . كما أن المدى العمري للتلاميذ جرى توسيعه في الغالب ، فقد كانت المدارس الأصلية تضم الأطفال في سن الثالثة والرابعة من العمر ، أما الآن فمدارس مونتسوري تقبل التلاميذ أحياناً في سن الثانية ، وتستقبلهم حتى المرحلة المتوسطة (أو الحلقة الأولى من المدرسة الثانوية) (مكارتني وريا) .

سابعاً - أوليفد دوكرولي (Ovide Decroly 1871-1932)

طبيب بلجيكي غاض مجربة قاتل من بعض الجوانب تجربة السيدة ماريا مونتسوري . فقد عمل في البداية في تربية الأطفال المتخلفين ثم نقل النتائج التي توصل إليها الى ميدان تربية الأصوياء ، وأسس عدداً من المدارس أهمها مدرسة الارميتاج

Ermitage التي أقامها عام 1907 بالقرب من بروكسل ، وانتقلت بعد ذلك إلى أماكن أخرى مع المحافظة على المبادئ التي وضعها .

إن مدرسة دوكرولي - كما يقول بنفسه - هي مدرسة بالحياة ومن أجل الحياة ، وطريقته تمارس مع الطريقة التي نادت بها السيدة مونتسوري والتي تتمثل في تجربة وظائف الطفل النفسية ووضع غريزات خاصة لاغاثها الواحدة نلو الأخرى . فدوكرولي يؤمن بأن النمو النفسي للطفل يتم بدءاً من الاجائي ، من اللامتبايز لكي يصل الى التحليل . لذلك يوصي بوضع الطفل منذ الولادة الأولى أمام شيء طبيعي محسوس بكل ما فيه من تعقيد . والطريقة التي ينصح بها في القراءة هي الطريقة الاجالية التي تبدأ بقراءة الكلمات أو الجمل الصغيرة بدلاً من الأحرف . على أنه لا يحدد الاجالية بالقراءة والكتابة فحسب ، بل يمدّها الى جميع الفاعليات على شكل مراكز اهتمام يتخلّق حولها نشاط الطفل .

وفيما يلي تلخيص لأهم المبادئ التي نادى بها دوكرولي :

- إنشاء المدرسة في جو طبيعي ، يستطيع الطفل فيه أن يتصل يوماً بظواهر الطبيعة ومظاهر الحياة .

- تنظيم المدرسة على هيئة مشاغل ومختبرات بدلاً من الصفوف .

- تشجيع الفاعلية الشخصية عن طريق ممارسة الأشغال اليدوية واستخدام الألعاب التربوية والقيام بالرحلات والزيارات .

- تطبيق برنامج من الأفكار المترابطة يستند الى اهتمامات الطفل .

وهذه الاهتمامات يصنفها دوكرولي في أربع حاجات أساسية هي :

- الحاجة الى الغذاء - الحاجة الى مغالبة التقلبات الجوية - الحاجة الى مدافعة الأخطار ومغالبة الاعداء - الحاجة الى النشاط والعمل التعاوني والترويح .

- وضيف دوكرولي الى الحاجة الى الغذاء الحاجة الى التنفس وإلى النظافة ، كما يضيف إلى الحاجة إلى العمل والنشاط الحاجة إلى الضوء والراحة وضيف أيضاً :

- أخذ مراحل التكوين المعرفي بالحسبان وهي الملاحظة والتداعي والتعبير ، ومنع الانفضلية للطرائق الفعالة التي تتمثل في قيام الأطفال بأنشطة متنوعة يكمل بعضها بعضاً من حيث الدور الذي تؤديه في نموهم .

فأنشطة الملاحظة تهدف الى تنمية حواس الأطفال وزيادة اهتمامهم بمظاهر البيئة التي يعيشون فيها ، ولهذا الغاية يقرم الاطفال باختبار الأشياء ومعالجتها بأيديهم ،

ويعملون ويصنفون ويصفون ، ويوزعون المصانع والحوانيت ، ويقومون بنزهات متنوعة ويعتنون بالنباتات والحيوانات .

أما أنشطة الترابط فتهدف إلى تكوين الحكم والمحاكمة والتفكير المنطقي لدى الطفل وتوسيع خبرته ، ويتم ذلك بمساعدة الطفل على ربط المعلومات التي اكتسبها عن طريق الملاحظة بعضها مع بعض أو مع المعلومات السابقة التي يتذكرها .

وأما أنشطة التعبير فهدفها أن يتعلم الطفل الإفصاح عن خبراته بصورة مفهومة ، عن طريق المحادثة أو الكتابة أو الرسم أو الأشغال اليدوية أو غير ذلك . . . (عبد الدائم) .

وقد طبقت طريقة دوكورلي في المراحل التعليمية المختلفة ، واتخذت أشكالاً متعددة بدمجها مع طرائق أخرى . ولعل هذا هو السبب في أن ذكرها لا يتكرر كثيراً في سياق الحديث عن تربية الطفولة المبكرة مع أنها تشكل خطوة هامة في تطورها .

وإلى جانب هؤلاء الأعلام الذين ذاعت شهرتهم عالمياً ، هناك أعلام برزوا بصورة خاصة على المستوى الوطني ، ومنهم :

ثامناً - روبرت أوين Robert Owen (1771- 1858)

جذبت مدرسة ستالوتزي في سويسرا زواراً عديدين ، فيهم رجل بارز من مقاطعة ويلز ، في بريطانيا ، اسمه روبرت أوين . لقد أدار هذا الرجل مصانع لانارك Lanark الجديدة للقطن وافتتح أول حضنة ومدرسة بريطانية للأطفال هناك عام 1816 بصفتها جزءاً من الخدمات والتقديمات لمعامل المصنع . وكان مثالياً ، بالرغم من حسه العملي ، يكره الفقر واستغلال الطبقات العاملة ، ويرى أن الطريق الرئيس لتخفيف هذه المشكلات يمر عبر التربية ، التي تؤثر بدورها في الإصلاح الاجتماعي . كانت تلك المدرسة بمحطة من نواحي عديدة . فقد كانت تأخذ الأطفال بدءاً من سن الثانية ونسبقيهم حتى سن العاشرة ، حين يغادرونها للعمل في المصنع . وكان كل من التنظيم والانضباط والتهاج فيها يتركز حول الأطفال . ويستدل على مستوى تفهم الأطفال والاهتمام بهم في التخطيط من المقطع التالي الذي يشرح التعليمات التي أعطها روبرت أوين لمعلميه غير المؤهلين جيمس بوكانان James Buchanan ومولي يونغ Molly Young والذي يقول فيه :

كان عليها ألا يهزأ أبداً من الأولاد لأي سبب كان ، ولا يهذأهم بالكلام أو التصرفات ولا يستخدمها العبارات البذيئة ، بل أن يتكلم معهم دائماً بوجه بشوش

وأسلوب وصوت رقيقين ، كما كان عليهما أن ينهيا الأطفال والأولاد الى أن يذلوا جهدهم في جميع المناسبات لجعلوا رفاقهم سعداء . . . وكانت غرفة الصف . . . مزودة بالصور ولا سيما صور الحيوانات ، وبالخرائط ، ومزودة غالباً بالأشياء الطبيعية من الحدائق والحقول والغابات . وكان فحص هذه الأشياء يثير فضول الأولاد ويخلق عادة مفعمه بالحياة بينهم وبين معلمهم (Lancaster and Gaunt) .

وفي سبيل اخذ من اتجاه التعليم الى الشكلية بصورة مبكرة ، منعت الكتب في غرف الصفوف المخصصة للأطفال ما بين السنتين والسابعة من العمر . وقد كانت الكتب قليلة ، ضعيفة الانتشار ، على كل حال في تلك الأيام . وكان الأطفال يمضون ثلاث ساعات يومياً في ألحاح ، كما كان النناء والرقص والمشي والألعاب في حلقات والألعاب الموسيقية مدرجة في المنهاج . وربما كان إدراج الرقص في المنهاج يشير الى مثال مبكر على تفهم بشة الأطفال الأسرية والحاجة الى تشجيع الروابط بين المجتمع والمدرسة .

تاسماً - الشقيقتان ماكميلان The Mc Millans

وعلى غرار مونتسوري في إيطاليا ؛ اهتمت الشقيقتان ماكميلان بتربية الطفولة المبكرة في بريطانيا في مطلع هذا القرن شعورهما بالظروف المريعة التي تحيط بأطفال الفقراء حين يدخلون المدارس العامة . وقد شعرنا مثلها بأن من الضروري تقديم شيء لأولاد الأطفال قبل أن يصلوا الى عمر الدراسة الإلزامية العامة . وهكذا افتتحنا عام 1908 ؛ روضة أطفال في الهواء الطلق ، للأطفال من عمر سنة الى 6 سنوات .

هناك جوانب متماثلة بين هذه المدرسة ومدارس مونتسوري كالتأكيد على النظافة والرعاية الصحية . على أن الشقيقتين ماكميلان أعطتا قدراً أكبر من الاهتمام للنمو الانفعالي والنشاط المبدع كالألعاب والعمل . وقد وضعنا برنامجاً لتدريب الشابات الراغبات في العمل مع الأطفال في مكان العمل نفسه .

وبعد وفاة إحدى الشقيقتين - راشيل - استمرت الشقيقة الأخرى - ماريغريت - في الكتابة والتعليم وتدريب الملمات الجديدهات ، ونشطت لوضع تشريعات تدعم رياض الأطفال . على أن الجانب الذي أحدثت صدى عالمياً من آرائها هو تركيزها على النمو الانفعالي للطفل (لانكاستر وغاونت) .

عاشراً - ابيغيل ايليوت Abigail Elliot

تمتد هذه السيدة الامريكية من أوائل القرنين الذين أبرزوا أهمية العلاقات بين المعلمين والاهل ، وبين المعلمين والأطفال ، ولا عجب في ذلك فإن ميدان دراستها وتدريبها

الأصلي هو الخدمة الاجتماعية . أما فلسفتها التربوية فقد عبرت عنها في المبادئ الأساسية التالية :

- 1 - الأطفال أشخاص ، شأنهم في ذلك شأن الراشدين .
- 2 - يجب النظر إلى التربية على أنها توجيه يؤثر في نمو الأشخاص .
- 3 - الضج والتعلم ييران جنباً إلى جنب في عملية النمو .
- 4 - من الأهمية بمكان أن تكون الشخصيات حصة التوازن ، لذلك كان من الضروري أن نهدف - في توجيهنا للأطفال - إلى مساعدتهم على إتمام سمات التوازن لديهم أثناء عملنا على تزويدهم بما يحتاجون إليه لتحقيق ذواتهم . ومن سمات التوازن المطلوب ما يلي :

- الأمن والاستقلال المتزايد .
- التعبير عن الذات ، وضبط الذات .
- وعي الذات والوعي الاجتماعي .
- النمو في الحرية ، والنمو في المسؤولية .
- الفرصة للإبداع ، والقدرة على الاتباع .

وقد عملت إبيغيل إليسوت عام 1922 في روضة الأطفال ذات الارتباط الضيق بمدرسة هارفارد الجامعية للتربية ، ثم نشطت لإنشاء العديد من مشاريع تربية الطفولة المبكرة ، منها روضة كامبرج للأطفال عام 1923 التي كانت أول روضة أطفال تعاونية ، ومعهد باسينيك أوكس Pacific Oaks عام 1952 . وهي تعد من الأعلام في تطوير حركة رياض الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية (مكارثي رهيوستن) -

الفصل الثاني

تطورات في ميدان علوم النفس

تمهيد

كتب جان جاك روسو في القرن التاسع عشر متوجهاً الى المعلمين قائلاً : تعلموا معرفة تلاميذكم لأنكم لا تعرفونهم . وقد انتظر هذا القول أكثر من قرن حتى يوضع موضع التطبيق .

وفي القرن الحالي حدث تقدم كبير في فهمنا للطرق التي ينمو بها الأطفال ويتعلمون ، وبت المدراس النموذجية عملها بصورة راسخة على هذه المعرفة .

ونظراً لاتساع التقدم في ميادين علم النفس ولا سيما علم نفس الطفل ، وعلم نفس التعلم ، مستوقف عند المعطيات الرئيسة للنظريات التي لا يمكن تجاهل مقتضياتها في مجال تربية الطفولة المبكرة ، دون الدخول في تفاصيلها وتعقيداتها .

أولاً - نظريات التحليل النفسي Psychoanalysis

إن المشكلة الأولى التي يطرحها علم نفس الطفل هي مشكلة الصلة بين الطفل والراشدين من حوله . وهذه الصلة صلة معاناة ، وفهمنا للطفل يمر مروراً عتياً بإدراك الرابطة التي تربطه بعلمه ، وبالراشدين على وجه الخصوص ؛ ذلك أن بلوغ طفل ما حياة فريدة يرتبط بالعلاقات التي يعقدها مع الوسط الخارجي ، مع أمه وأبيه وبمجموع الأشخاص الذين يحيطون به . وأهمية التحليل النفسي ترجع إلى أنه « يكشف الحجاب عن كيفية انفلات الطفل من الوسط الأول الذي نشأ فيه ، ويقاله مع ذلك أسيراً له طول حياته » (أسعد) .

لقد أكد سيغموند فرويد Sigmund Freud (1856 - 1939) مؤسس هذه الحركة أهمية السنوات الأولى من حياة الإنسان في نمو الشخصية وتفتحها الكامل . وهو

واحد من الأوائل الذين اعترفوا بأهمية الخبرات المبكرة في تحديد المواقف وتلخيص السلوك التي تسمر في سنوات الحياة اللاحقة .

ويعتقد فرويد أن كل إنسان يمر بعدة مراحل نفسية - جنسية خلال السنوات التي تمتد من الولادة حتى سن الرشد . واستناداً إلى مدى نجاح الفرد في اجتياز كل من هذه المراحل ، ومواجهة الأزمات التي ترتبط بها ، يمكن للفرد أن يصبح إنساناً حسن التكيف ، أو عُصائياً متروكاً عند مرحلة مبكرة غير ملائمة من مراحل الانشباع الجنسي . والجدول (7) يبين المراحل النفسية الجنسية التي قال بها فرويد .

جدول (1)

المرحلة النفسية الجنسية في نظر فرويد	المرحلة العمرية
المرحلة القمية : توفر منطقة الفم أكبر قدر من الرضا الجنسي . والخبرات الماثرة التي تسبب الثبات عند هذه المرحلة يمكن أن تؤدي إلى الشره والتملك والعدوان اللفظي .	الولادة - سنة واحدة
المرحلة الشرجية : توفر منطقة الشرج والاحليل (مجرى البول) القدر الأكبر من الانشباع الجنسي . والخبرات الماثرة التي تسبب ثبات الطفل عند هذه المرحلة يمكن أن تؤدي إلى القذارة أو إلى التشدد في النظافة ، أو إلى الاقتصاد في كل شيء .	من 2 - 3 سنوات
المرحلة القضيبية : توفر منطقة أعضاء التناسل القدر الأكبر من الانشباع الجنسي . والخبرات الماثرة في هذه المرحلة يمكن أن تؤدي إلى شذوذ في أدوار الجنس .	من 3 - 4 سنوات
المرحلة الأوديبية : يتخذ الطفل فيها الوالد الذي يتخلفه في الجنس موضوعاً للرضا الجنسي ، مما يؤدي به إلى أن ينظر إلى الوالد الذي يمثله في الجنس نظرة المنافسة . والخبرات الماثرة التي تسبب الثبات عند هذه المرحلة ربما قادت إلى حب المنافسة .	من 4 - 5 سنوات

من 6 - 11 سنة	فترة الكمون : يحل الطفل فيها عقدة أوديب عن طريق التطابق مع الوالد الذي يماثله في الجنس ، وإثبات حاجات حسية بديلة .
من 11 - 14 سنة	البلوغ : دمج الميول الشهوانية البارزة في المراحل السابقة في اتجاه جنسي تناسلي موحّد طامح .

عن : M.A. Meearly and J.P. Houston, Fundamentals of Early Childhood Education, Cambridge, Massachusetts, 1980, p. 15

وجدير بالذكر أن هذه المقاربة تعرضت لانتقادات كثيرة أهمها :

- 1 - لم يستند فرويد الى أدلة تجريبية لدعم أفكاره .
- 2 - استندت أفكار فرويد الى ملاحظته للراشدين العصبيين لا للأفراد الأصوياء .
- 3 - بالغ فرويد في تقدير أهمية الجنس .
- 4 - استناداً إلى نظرية فرويد ، يمكن تفسير أي شكل من أشكال السلوك على أنه عصبي أو طبعي بحسب الشخص الذي يقوم بالتفسير .

على أنها بالرغم من ذلك ذات قيمة كبيرة للمعاملين في مجال تربية الطفل المبكرة ، لأنها تلقي الضوء على الأزمات الانفعالية والجنسية التي يواجهها الصغار في عمر ما قبل المدرسة .

لقد كان الكثيرون قبل فرويد - وما زالوا - ينظرون الى هذه الفترة على أنها زمن البراءة . ولكن فرويد رفع الحجاب الساذج عن هذه الفترة من الوجود ، فاكشف أن ثمة قوة ذات منشأ جنسي تشرف بدرجة محسوسة على مصير الكائن الإنساني ، وأن الطفولة ليست عالماً دون أزمات . لقد أخبر فرويد الناس عن القصة الكاملة لتطور الطفل الصغير ، وبين أن بلوغ حالة الرشد يمر بدرجات عديدة . وكل عبور - في نظره - تصاحبه أزمات ونزاعات ، الأمر الذي يعني توقفاً مؤقتاً ، أو تراجعاً أو ارتقاء الى مرحلة متقدمة من النمو (أسعد) .

لقد أثرت مقاربة التحليل النفسي في الطب أكثر منها في التربية ، وكان لها عدد كبير من الاتباع في مجال التوجيه والإرشاد النفسي في الأربعينيات من هذا القرن . على أن نظرية فرويد الحيوية المعنية بالذات بالذات في العقد الأخيرة على أيدي كاوين هورني Karen Horney ، وإيريك فروم Eric Fromm ، وهاري ستاك سوليفان Harry Stack Sullivan وغيرهم . وقد ركز هؤلاء على الطبيعة الاجتماعية للفرد ،

ووجدوا أن جذور القلق والاحباط لديه تكمن بالدرجة الأولى في الضغوط وأشكال الصراع الثقافية .

ومن العلماء الذين خففوا المحتوى الجنسي للمراحل النهائية وركزوا على الأزمات الانفعالية والاجتماعية ايريك اريكسون Eric Erikson الذي نشط في الولايات المتحدة الأمريكية . والجدول (2) يبين المراحل التي يمر بها كل فرد في طريقه الى النضج - كما يراها ايريك اريكسون .

جدول (2)

المراحل النفسية الاجتماعية في نظر اريكسون	المدى العمري
الثقة مقابل عدم الثقة : المتابة والحنان الصادق يؤديان الى النظر الى العالم على أنه آمن يمكن التوكلن اليه . أما العناية غير المناسبة بالطفل ورفضه فيها يقودان الى المخاوف والشك .	المولادة - سنة واحدة
الاستقلال مقابل الشك : توفير الفرص للطفل لتجريب المهارات المختلفة بحسب سرعته الخاصة وأسلوبه الخاص يقود الى الاستقلال ، أما الافراط في الحماية أو فقدان الدعم فيها قد يقودان الى تشكك الطفل في قدرته على ضبط نفسه و / أو محيطه .	من 2 - 3 سنوات
المبادرة مقابل الشعور بالاثم : يقود توفير الحرية للطفل لممارسة الأنشطة التي يرغب فيها ، والالجابة عن أسئلته بحسب ، الى تمتعه بالمبادرة . أما تقييد حركته ورفض أسئلته فيها يؤديان الى شعوره بالاثم .	من 4 - 5 سنوات
الجد والمثابرة مقابل الشعور بالنقص : يقود قيام الطفل بالأعمال وتلقيه للمدح على إنجازاته الى الالجد والمثابرة ، في حين يقود تحديد الأنشطة وتلقي الانتقادات الى الشعور بالنقص .	من 6 - 11 سنة
الهوية مقابل تشوش الدور (أو الأدوار) : ان	من 12 - 18 سنة

نعرف الناشئ الاستمرار والتماثل في شخصيته بالرغم من اختلاف الأحوال ، وتلقي الاستجابات من أفراد مختلفين ، يقود الى تكون الهوية . أما عجزه عن تكوين ملامح ثابتة في إدراك الذات فهو يقود الى تشويش الدور (أو الأدوار) لديه .

من : مكاولي وغيوستن ، المصدر السابق نفسه .

وكما هي الحال مع نظرية فرويد فقد تعرضت نظرية اريكسون لانتقادات أهمها : أن ربط كل أزمة بمرحلة عمرية محددة يشكل إغراماً في تبسيط هو الطفل بالرغم من أن المشكلات أو الأزمات التي تتطوي عليها كل مرحلة من مراحل اريكسون قد تكون هامة في حياة الطفل .

على أن مقاربة التحليل النفسي على اختلاف تفسيراتها يجب أن تحظى باهتمام العاملين في ميدان تربية الطفولة المبكرة . فقد ولى الزمن الذي كان ينظر فيه الى مشكلات الطفولة على أنها مشكلات عابرة ليس لها أثر كبير في بقية مراحل الحياة ، ويات الجميع يعترفون بخطورة السنوات الأولى من الطفولة في نمو الشخصية . ولهذا الاعتراف مقتضياته من الزاويتين الوقائية والعلاجية .

والواقع أن الفارق الرئيس بين الطرائق التقليدية في التربية يتمثل في كون الطرائق الحديثة تتمحور حول الطفل : فلا بد إذاً ، إستناداً الى هذا المبدأ ، من معرفة الطفل وخبراته السابقة وحاجاته الحالية ، لكي تأخذ التربية هذه الظروف بالحسبان في عملها الذي يطمح الى تكوين الموجود الانساني في كليته .

ثانياً - نظريات التعلم

ظهرت هذه النظريات في مجال علم النفس ، وارتبط تطورها وتطبيقها بأسماء أعلام مثل واطسن Watson وبافلوف Pavlov وهل Hull وسكينر Skinner . وقد اكتشف العديد منها من خلال بحوث أجريت على الحيوانات كالجمام والفئران والكلاب والقردة ، على أن الإنسان دُرس أيضاً على نطاق واسع . وتطبيق نظريات التعلم العامة على الناس ومن ضمنهم الأطفال الصغار يتفق مع المنطق ، ويأتي بالفائدة في معظم الأحيان .

تعريف التعلم

هناك تعريفات عديدة للتعلم ، ولكننا سنستخدم التعريف الذي وضعه كمبل Gregory Kimble ، لمضمونه يشمل على ما جاءت به التعريفات الأخرى . يقول

كميل : « التعلم تغير دائم نسبياً في السلوك الكامن يحدث نتيجة ممارسة حصلت على تعزيز » . ماذا يعني ذلك بالضغط ؟

يقول كميل أولاً « التعلم تغير دائم نسبياً في السلوك » ، وهكذا يستبعد التغيرات المؤقتة في السلوك ولا يعدها تغيرات تم تعلمها . فالطفل على سبيل المثال ، ينام حين يتعب ويأكل حين يجوع . وهذه تغيرات واضحة في السلوك ، ولكنها لا تمثل على الأغلب تعلماً جديداً ، بل هي تغيرات مؤقتة راجعة الى تحول في الدافعية . كما أن كميل يدرج كلمة « ممارسة » في تعريفه للتعلم ، ويستبعد بذلك تغيرات السلوك الناجمة عن عوامل مثل الشبخوخة والمرض أو الحوادث الطارئة ، تلك العوامل التي يمكن أن تؤدي الى تغيرات متنوعة دائمة في السلوك ، لكنها لا تعد تغيرات مكتسبة بالتعلم . فالسلوك الكامن لطفل تعرض لثلف في الدماغ نتيجة حادث سيارة ، على سبيل المثال ، يمكن أن يتغير تغيراً دائماً ، ولكنه ليس تغيراً نجم عن الممارسة ، ولا يعد تعلماً جديداً .

ويلاحظ أيضاً أن كميل استخدم تغير « السلوك الكامن أو القدرة على السلوك » لا مجرد كلمة « السلوك » . ويمكن إيضاح الفارق بين هذا وتلك عن طريق المثال التالي : لنفترض أن هناك معلماً لمجموعة من الأطفال الصغار ، وأن طفلاً صغيراً التحق بالمجموعة في يومه الأول . وربما كان هذا الطفل يجيد الركض والقفز والتلويح وركوب الدراجة وعدداً من الفعاليات التي يقوم بها الأطفال الآخرون (أي أن لديه القدرة على القيام بهذه الفعاليات) ، ولكن المعلم لا يعرف شيئاً عن ذلك لأن الطفل يبدو خجولاً متعلقاً بأمه أو أبيه . وهكذا فإن قدرته على القيام بهذه الفعاليات تبقى كامنة حتى يشعر بالثقة والأمان في عيطة الجديد . إن قدرات العديد من الأطفال لا تظهر حين يلتحقون بالمدرسة للمرة الأولى . وتختلف سرعة التعبير عن السلوك المكتسب بالتعلم من طفل لآخر ومن حالة إلى أخرى . فأسرار الأطفال تكشف للمعلم الذي يوحى لهم بالثقة والدعم أسرع مما تكشف للمعلم الذي يبدى لهم النظافة والرفض .

ومن هنا ، كان من الضروري التمييز بين « الأداء » (Performance) و« التعلم » (Learning) ، حين ندرس التعلم . فاداء الطفل ليس بالضرورة مقياساً لتعلمه . إن التعلم غير مرئي ، وقد لا يرى البتة إذا لم يكن لدى الطفل دافع لإظهار ما تعلمه . لذلك حين نحاول الاستدلال على مدى تعلم الطفل بالاستناد الى أدائه ، علينا أن نعي حقيقة أن الدافعية والتعلم معاً يعددان الأداء . ويتغير آخر ، إن ما نراه ليس بالضرورة ما تعلمه الطفل . فهناك أسباب عديدة تجعل الطفل يتعبد عن إظهار كل ما يعرف (مكارتني وهيوستن) .

والنفس الآخر من التعريف الذي يلتفت الانتباه هو : الممارسة التي حصلت على تعزيز . والتعزيز عام جداً يجب على المعلم أن يفهمه ، وأن يتعلم استخدامه ، وله مقتضيات كثيرة ، كما أن تطبيقه في الصف ، وفي الحياة بصورة عامة ، ربما كان من أهم الوسائل التي يمتلكها المعلم . على أنه مفهوم شديد التعقيد يحتاج الى وقفة مطولة بعض الشيء . لذلك نكتفي الآن بالقول إن التعزيز هو الجزاء ، ونترك التفاصيل فيه فيما بعد .

أ- الاشراف الطليدي Classical Conditioning

يحدث التعلم بأشكال متنوعة عند الانسان والحيوان ، منها الاشراف التقليدي ، الذي يسمى أيضاً الاشراف الاستجابي respondent والبافلوفي (نسبة الى بافلوف) . وهو أبسط أشكال التعلم ، ولكنه ليس أقلها شأناً . وتعود أهميته في تربية الطفولة المبكرة الى أثره في تكوين استجابات الأطفال الانفعالية للناس والأماكن والأشياء .

إن تجربة بافلوف (مع الكلب) ، التي يتوصل فيها الى جعل الكلب يفرز اللعاب قبل أن يقدم له اللحم ، بل حتى دون أن يقدم له ، معروفة جداً وليس من الضروري شرحها . يكفي أن نقول أن التجربة تتضمن خطوات ثلاث هي :

- 1 - مشير طبيعي (اللحم) ← استجابة (إفراز اللعاب) .
- 2 - مشير طبيعي (اللحم) + مشير اصطناعي (صوت) ← استجابة (إفراز اللعاب) عدة مرات .
- 3 - مشير اصطناعي (الصوت نفسه) ← استجابة (إفراز اللعاب) .

وربما بدا للموهلة الأولى أن لا علاقة لهذه التجربة بسباق تربية الطفولة المبكرة . على أن الأمر خلاف ذلك . فقد أثبتت التجربة ظاهرة تنضج أهميتها من التجربة التي أجراها كل من واطسون Watson وريزر Rayner ، والتي أشرط فيها طفل صغير اشرافاً تقليدياً على الخوف من القار الأبيض ، بالرغم من أن الطفل أحب النار قبل التجربة وأراد أن يلعب معه . فخلال التجربة تكرر تقديم القار الأبيض مصحوباً بصوت غفيف ناتج عن قرع مطرقة على قضيب حديدي . وسرعان ما أصبح تقديم القار وحده يثير استجابة الخوف لدى الطفل . ولم يتوقف الأمر عند تعلم الطفل الخوف من القار الأبيض ، بل إن الخوف عمّ ليشمل الأزب الأبيض والكلب الأبيض والقراء الأبيض . وهكذا حدثت استجابة انفعالية سالبة بفعل الاشراف التقليدي . وقد توقف هذا النوع القاسي من التجريب لحسن الحظ (مكارثي وهيرستن) .

إن الأطفال الصغار يتعرضون غالباً لأشكال عديدة من الاشراف الانفعالي

التقليدي . وهم يتعلمون عن طريق الاشراف ، الاستجابة بطرق معينة ، لثيرات معينة .

مقتضيات الاشراف التقليدي في مجال تربية الطفولة المبكرة : ما الذي يعنيه الاشراف الكلاسيكي أو التقليدي لمعلم الأطفال الصغار ؟ كيف يستطيع استخدام هذا المفهوم في المدرسة ؟ هل لهذه الأساليب المطورة في المختبرات النفسية مقتضيات مفيدة للعلاقات الانسانية خارج المختبرات ؟

الواقع أن للاشراف التقليدي مقتضيات عديدة ولا سيما في مجال الاستجابات الانفعالية . وحين يكون للمعلم عارفاً بكيفية تشكل الاستجابات الانفعالية ، إيجابية كانت أم سلبية ، فإنه يستطيع أن يمتحن من ذلك ثلاث فوائد هامة تلخص فيما يلي :

1 - يستطيع المعلم أن يتجنب الحالات التي يمكن أن تقود الى استجابات انفعالية سلبية غير مناسبة .

2 - يستطيع المعلم أن يخطط الاجراءات وينظم المحيط بصورة يطمئن فيها الى حصول الاستجابات الانفعالية المناسبة لدى الأطفال .

3 - بما أن الأطفال يحملون غالباً بعض الاستجابات السلبية غير المناسبة ، التي تعلموها إما قبل الالتحاق بالمدرسة ، أو خلال فترة كان معلم المدرسة فيها غير مسيطر على الموقف ، فإن المعلم الواعي يمكن أن يفهم كيف تطورت هذه الاستجابة ، ويساعد الطفل على اكتساب استجابات جديدة أكثر ملاءمة للحالة نفسها .

إن تقديم حالة جديدة ، أو نشاط جديد ، أو شخص جديد للطفل يمثل الظرف الأمثل لاستخدام المعلم معرفته بمبادئ الاشراف التقليدي . فحدة هذه الحالات ، وحدها ، كافية لاشعار الطفل بالقلق . على أنه إذا وافقتها أحداث مزعجة إضافية ، مثل الأب الغاضب ، أو المعلم اللامبالي أو المرحق ، أو أيضاً الصوت العالي المشوش ، فإن الاستجابات الانفعالية يمكن أن تصبح مشروطة كلاسيكياً إزاء هذه الحالة الجديدة .

إن تقديم الحالات الجديدة للطفل ، كما ذكرنا أعلاه ، يرتدي أهمية خاصة في حد ذاته ، لأن مجرد لقاء « المجهول » يمكن أن يهده شعور الطفل بالأمان . ومن هنا كانت إضافة أي محتوى انفعالي للحالة ، يمكن أن تخفف من قلق الطفل أو تزيد فيه .

إن تقديم الحالات الجديدة للطفل ، كما ذكرنا أعلاه ، يرتدي أهمية خاصة في حد ذاته ، لأن مجرد لقاء « المجهول » يمكن أن يهده شعور الطفل بالأمان . ومن هنا كانت إضافة أي محتوى انفعالي للحالة ، يمكن أن تخفف من قلق الطفل أو تزيد فيه .

مثال ذلك : إن وضع غرفة الصف أثناء فترة النوم (بأثاثه الموضوع جانباً ، والألعاب المخفية في الخزائن ، والأسرة النفاثة شبه العارية ، والأصواء الخافتة) يمكن أن يثير الخوف لدى الطفل الذي لم يمر بإعداده لذلك . فإذا أضيف إلى هذا الجو يروية الطقوس أو لاصالة المعلم ، فإن المشاعر السلبية التي ترتبط بفترة النوم يمكن أن تسنم ، وأن تقود إلى صعوبات أخرى في المستقبل (بكاء الطفل ، سريان العدوى إلى بقية الأطفال ، غضب المعلمين . . . وقد تمتد الصعوبات إلى سلوك الطفل في المنزل) .

أما إذا رتب الصف بشكل مريح (فاسمع الأطفال الموسيقى العذبة أو القصص الخاصة ، وزودت أسرهم بالأغطية البهيجة والحشايا بل والألعاب العزيزة عليهم والتي يأتون بها من المنزل ، وطاف المعلم بينهم بوجه يشوش يربط عمل كصف هذا ، وبحقق رغبات ذلك) فإن الاستجابات الانفعالية الإيجابية لا بد من أن تظهر تجاه هذا الحدث الجديد .

إن العامل الأساسي في هذه العملية هو المعلم الهادئ القادر المحب للطفل . فالمعلم يصبح هنا المثير الاصطناعي الذي يطلق الاستجابة الانفعالية الإيجابية إزاء جو المدرسة . والمعلم الذي يستطيع أن يرى أمثلة عديدة لتطبيق الاشراف التقليدي في عمله اليومي . وتزداد هذه القدرة مع الخبرة بالطبع .

ب- الاشراف الوسيطي أو الأداتي Instrumental conditioning

إن العَلَم البارز في هذا الميدان هو البروفسور سكينر من جامعة هارفارد الذي كتب كتباً ومقالات عديدة ، كما أعد جهازاً للتجريب يدعى « علبة سكينر » . وهذه العلبة تتكون في أبسط أشكالها من مكعب يحوي رافعة وطبقاً للطعام ، وقد ركبت الرافعة بحيث تسقط حفنة من الطعام في الطبق حين يمرر الضغط عليها . وتمثل التجربة في وضع حيوان جائع في العلبة كالأرنب مثلاً ، وتعليمه أن يضغط على الرافعة بانتظام للحصول على المكافأة (وهي هنا حفنة الطعام) ، ويمكن مساعدة « عملية التعلم » هذه بتقنية تعرف باسم « التشكيل » ، سيجري الحديث عنها فيما بعد .

إن الأرنب الذي يتعلم الضغط على الرافعة للحصول على الطعام بشكل نموذجياً بسيطاً للاشراف الوسيطي . ومن هنا يمكن النظر إلى الاشراف الوسيطي على أنه تعلم القيام بشيء ما (وأداء عمل ما) لنيل مكافأة .

ومن أمثلة هذا الاشراف في السياق الانساني : تعلم أحد الأطفال المحافظة على نظافة غرفته لنيل الاطراء أو المكافأة المادية من أهله ، وتعلم أحد الأطفال الكلام لنيل مكافأة اجتماعية ، وتعلم أحد الأطفال الامساك بالمقص للشعور بالثقة بنفسه ،

الخ . . . وقد تبين أن الاشرط الوصيلي ظاهرة إنسانية واسعة الانتشار ، بالرغم من أن التجارب أجريت في البداية على الحيوان . وقد أطلق سكينز إسم الاشرط الاجرائي Operant conditioning على هذا النوع من الاشرط . عل أن بعض علماء النفس يميزون بين الاشرط الوصيلي والاجرائي . وفيما يخص هذا الكتاب سيعمل الاشرطان على أنها شيء واحد أو مترادفان .

التعزيز الإيجابي والسلي : مفهوم التميز أهمية كبرى في فهم الاشرط الوصيلي ، لأن الاستجابات المتعلمة وسيلياً هي استجابات معززة في أساسها . فالطفل يكرر الأفعال التي حصلت فيها معنى على تعزيز .

وهناك نوعان من التعزيز : إيجابي وسلي . فالتعزيز الإيجابي هو كل ما يفيد في تقوية الاستجابات حين يقدم للفرد إثر قيام هذا الفرد باستجابة . فحين يبذل طفل ما جهداً لتشكيل عجينة الورق ويلقى تميزاً من المعلم (بأن يقول له جيد) على سبيل المثال ، سيكون هذا الطفل أكثر نزوعاً للاشتغال بعجينة الورق .

ومن الطبيعي أن تختلف نظرة الناس إلى ما يعد مكافأة . وفيما يخص الأطفال الصغار هناك الكثير من المميزات الإيجابية التي تساعد التعلم ، منها ما هو جلي ، ومنها ما هو أقل وضوحاً ، كالحصول على الانتباه أو الألعاب أو الهدايا أو مديح الأهل والمعلمين ، أو العناق والقبلات ، أو الفرصة لممارسة فعالية معينة ، أو مجرد الشعور بأنهم أثبتوا جدارتهم وأصبحوا أكبر من ذي قبل . وقد تبين أن مجرد إرضاء حب الاطلاع ، أو إظهار الكفاءة أو التعلم نفسه يمكن أن يكون مجزياً للأطفال .

أما التعزيز السلي فهو إبعاد شيء غير محبب عن الطفل ، أو إزاحته عن وضع التعلم بعد ظهور استجابة ما ، بغية تقوية هذه الاستجابة . فالتخلص من المؤثرات المؤلمة أو المزعجة كالحرارة أو البرودة أو الضجة يمكن أن يؤدي إلى الرضا .

ومع أن بعض علماء النفس يعتقدون بأن التعلم يمكن أن يحدث دون تعزيز ، فمن الصعب أن يتكرر المردد للمكافآت تأثيراً قوياً في السلوك . ومن الصعب أيضاً ، بل من المستحيل ، التفكير في حالة يحدث فيها التعلم دون معززات . ونذكر دائماً أن المعززات كثيرة ، وهي تختلف من حالة إلى أخرى .

الشكل التميز : من الواضح أن الأشياء والاحداث التي يمكن أن تشكل معززات كثيرة جداً . فكل ما هو مرغوب محبوب يمكن استخدامه على أنه معزز إيجابي . عل أنه في سياق ما قبل المدرسة أو الطفولة المبكرة هناك أصناف من المكافآت أو

المعززات تفيد بشكل خاص . وهذا الصند يجري التعزيز عادة بين الجزاء الداخلي والجزاء الخارجي .

يمثل النشاط جزءاً داخلياً إذا كان مجرد الانخراط فيه بشكل جزاء . فحين يلعب الأطفال يتعلمون الكثير عن أنفسهم وعن العالم الذي يحيط بهم . ويبدو معظم هذا التعلم معززاً داخلياً فقد تبين من خلال التجارب المخبرية أن إرضاء حب الاطلاع ، واستكشاف المحيط ، ومعالجة الأشياء التي يحتويها تشكل معززات داخلية قوية . ويشعر العديد من المربين أن الكثير من خبرات التعلم ما قبل المدرسي تحصل في سياق أنشطة اللعب المجزية داخلياً .

أما الجزء الخارجي فهو الجزء الذي يأتي من خارج النشاط . فإذا تعلم الطفل ، على سبيل المثال ، أن يركب بيتاً من قطع متعددة ، لمجرد التسلية فإن الجزاء يكون داخلياً ، أما إذا تعلم تركيب البيت بقصد نوال مديح المعلم ، أو الظهور على الأقران ، حينئذ يكون الجزاء خارجياً .

هناك تمييز آخر يثار ، في سياق تربية الطفولة المبكرة ، وهو التمييز بين المكافآت المحسوسة والمعنوية أو الاجتماعية . فالمكافآت الاجتماعية هي استجابة الناس الآخرين التي تتمتع بقوى تعزيزية (كالمدح والعطف والتقدير) ، أما المكافآت المحسوسة فهي الأشياء أو الأحداث الأخرى (مثل الطعام والألعاب والمكافآت) . ويشعر العديد من الباحثين الآن بأن المكافآت الاجتماعية تناسب مجال تربية الطفولة المبكرة أكثر من غيرها . فبالرغم من أن معظم الناس ما يزالون يتحكمون في الأطفال عن طريق غمرهم بالحلوى (وهذا جزء فعال بالتأكيد) ، فإن المربين يشعرون بأن هذا الشكل من التحكم غير مناسب إذا ما توافرت المكافآت الاجتماعية .

التشكيل Shaping : إن الفار - كما ذكرنا سابقاً - يتعلم في علة سكر أن يضبط على الرفاعة بانتظام للحصول على دقة الطعام ، لكنه قد لا يتعلم هذا السلوك على الإطلاق ، إذا ترك كلياً لسعيه الخاص ؛ بل قد لا يتعلم عملية الضغط على الرفاعة نفسها ، وحتى لو تعلمها فقد لا يربط بين هذه العملية وظهور المكافأة . ومن هنا فإن على المربي أن يساعد الحيوان من خلال استخدام إجراء يسمى « التشكيل » ، يقوم المربي الذي يتحكم في إظهار الطعام أثناءه بمكافأة الحيوان حين يقترب أكثر فأكثر من السلوك المرغوب فيه . فالمربي يكفل الحيوان أولاً حين يقف بإمحاء الرفاعة ، ثم يقرن هذه المكافأة باقتراب الحيوان من الرفاعة ، ويربطها فيها بعد بلس الرفاعة ، ويرققها أخيراً على عملية الضغط على الرفاعة . وحين تفارق ما يستغرقه الحيوان من وقت

للوصول الى السلوك المطلوب باستخدام هذا الاجراء ، مع ما يستغرقه من وقت إذا ترك لسميه الخاص ، نرى أن هذا الاجراء قد يختصر الوقت الى دقائق ، في حين يضطر الباحث بذونه إلى شهود عدد غير محدود من المحاولات والحيات ربما امتدت فترة طويلة من الزمن (مكارثي وهيوستن) .

وإذا سئلنا عما إذا كانت هذه المعطيات المأخوذة من التجارب المخبرية على الفئران صلة بالبيئة خارج المختبر ، وعن قيمتها لمعلمي الاطفال الصغار ، فإننا نجيب بأنها قد تكون ذات فائدة كبيرة جداً . فملاحظة عدد قليل من الأمثلة تبين أن هذا النموذج البسيط للتعلم يتضمن العديد من مكونات الحالات الانسانية المعقدة ، وأن المهارة في تشكيل التفتيات (مع الاختيار الدقيق للمكافآت) يمكن أن تكون من أكثر تقنيات التعليم المتوافرة لمعلمي الاطفال الصغار تأثيراً . ولا نعني بذلك أن نظرية التعلم هذه تمثل الجواب الوحيد لكل مشكلاتنا ، أو أنها تفضل المقترحات الأخرى ، ولكننا نعتقد أن ضمها الى المقاربات الأخرى التي تحظى بالاعتراف حالياً في هذا الميدان يؤدي خدمات جمة للبرفي في مرحلة الطفولة المبكرة أو فيها قبل المدرسة .

ثالثاً - نظرية جان بياجه (1896-1980) Jean Piaget

شهد العقدان الماضيان نشوء اهتمام قوي واسع بعمل جان بياجه ، مما جعله يسيطر على ميدان علم النفس النهائي . وبالرغم من أن العمل تعرض لانتقادات عدة ، فإن القليلين ينكتم أن ينكروا قدره الكبير .

كان اهتمام بياجه الأول علم الأحياء ، على أنه تابع دراسات واسعة في مجالات الفلسفة والاجتماع والدين وعلم النفس ، واهتم بشكل خاص بنظرية المعرفة .

لقد حصلت لدى بياجه قناعة بأن امتزاج الدراسات البيولوجية والنفسية يمكن أن يكون ذا فائدة في دراسة تطور المعرفة والفكر عند البشر ، وكان والثاقاً من أن نتائج مثل هذه الدراسة يمكن أن يعبر عنها بلغة المنطق الدقيقة . أضف إلى ذلك أنه كان قانعاً بأن نل هذا البحث يجب أن يبدأ بدراسة النمو الفكري عند الاطفال الصغار ، وتلك لعملية ميزة جعلت عمله محبباً مقنعاً . وهكذا قام بياجه ، مع زوجته وصاعديه ، بدراسة الاطفال طوال أكثر من نصف قرن ، وكتبوا معاً ما يزيد عن الثلاثين كتاباً ، ونشروا أكثر من مئة مقال . وخلال تلك السنوات طوروا - جزئياً على الأقل - نظرية عن نمو الذكاء ما تزال تحظى بالتقدير ، وتحفز على القيام بمزيد من البحوث والدراسات في عدد من البلدان .

ولما كان من المحتمل تقديم جميع فكر بياجه - الشديد التعقيد والتجريد - في

صفحات قليلة ، لمآتنا سفتتصر على تناول بعض أفكاره الرئيسة الهامة ، كما سنحاول التركيز على بعض مقتضيات عمله في مجال تربية الأطفال الصغار .

المجال الذي عمل فيه بياجه

حاول بياجه أن يكتشف كيف يكتسب البشر المعرفة والقدرة على التفكير المنطقي . وقد انطلق من فكرة مؤداها أن الطفل الصغير يأتي الى العالم بدون معرفة حقيقية . وهو لا يملك إلا بعض الافعال المنعكسة (المص Sucking ، النظر Looking ، الوصول reaching ، القبض grasping ، البكاء crying) ، على أن الطفل يملك إمكاناً موروثاً للتعلم ، ولديه دافعية للتعلم أيضاً . لذلك أراد بياجه أن يعرف كيف ينتقل الطفل الصغير من هذا الوضع الى وضع المراهق المتقن المنطقي القادر على المعرفة .

فكيف يحدث هذا الانتقال ؟ كيف يتعلم الطفل معلومات عن العديد من الأشياء والناس في العالم ، عن العديد من العلاقات ، والعديد من القواعد والقوانين ، والعديد من أشكال السلوك ؟ كيف يكتسب لغة كاملة خلال سنوات قليلة ؟ وكيف يتعلم القراءة والكتابة ؟ وكيف يتمكن من الحساب ، والمعايير الاجتماعية والألعاب ؟ ما العمليات التي ينطوي عليها اكتساب المعرفة كلها ، وبعبارة أخرى ، كيف يحدث النمو العقلي أو المعرفي ؟ هذا ما انصب عليه اهتمام بياجه .

وحين يدرك المرء ضخامة المهمة التي أخذها بياجه على عاتقه ، لن يدهش إذا ما علم أن بياجه لم يقدم إجابات عن جميع الأسئلة ، حتى بعد خمسين عاماً من البحث . على أنه سيعلم في الوقت نفسه أن الخمسين عاماً لم تذهب هباء ، فبياجه رائد يحظى بالتقدير في هذا المجال .

الطرائق التي استخدمها بياجه

لقد علمنا لتونا أن بياجه رأى من الضروري التركيز على الأطفال بدلاً من الراشدين ، ولكن ما النهج الذي اتبعه لدراسة المعرفة والتفكير ؟ إنه النهج العيادي (الاكليبيكي) . لقد انتقلت طرائق بياجه ووسمت بأنها كيفية غير دقيقة ، ولكنها حازت على التقدير في الوقت ذاته لأنها حساسة بشكل لا يصدق لاستجابات البشر . وقد تكون هذه الطرائق على المدى البعيد أكثر قيمة من التجارب المضبوطة بعناية شديدة . إن بياجه يبدأ في الطريقة العيادية للدراسة بطرح سؤال على الطفل ، ثم يبنى الأسئلة الأخرى استناداً الى إجابته (الطفل) ، وهكذا يكتشف إجابات شقة . ويعتقد

بواجه أن ما يمكن تعلمه حول تفكير الطفل عن طريق إجاباته الخاطئة ، يمكن أن يساوي ما يتعلمه عن طريق تحليل إجاباته الصحيحة ، أو يفوقه . إجابات الطفل هي التي تقرر الأسئلة اللاحقة . إن طرح الأسئلة بعناية والاصضاء بعناية هما مفتاح فهم تفكير الطفل . وقد أضاف بياجه أخيراً الى الطريقة العيادية معالجة بعض الأشياء أو المواد (كالأطبن مثلاً) . وعن طريق هذا التطوير يمكن للأسئلة أن تركز حول أفعال الطفل أيضاً بدلاً من الاقتصار على الاجابات اللفظية فقط ، فاستخدام الأشياء يمكن أن يقدم مساعدة كبيرة مع الأطفال الصغار الذين لم يبلغوا مستوى جيداً من التفكير اللفظي أو المجرد .

وقد استخدم بياجه ، في إحدى مراحل عمله ، مقارنة أخرى . فقام ، هو وزوجه ، بدراسة طفولة أطفالها الثلاثة منذ الولادة وحتى ما يقارب الثانية من العمر ، ولأحاطا الأطفال أثناء ذلك وسجلا كثيراً من التفاصيل عن تصرفاتهم الخاصة ، مع تحديد السن التي ظهرت فيها .

لقد كان هنالك بعض التفاعل مع الأطفال ، واستخدام لبعض الأشياء ، ولكن اللغة والأسئلة لم تستخدم إلا بقدر قليل جداً ، لسبب واضح وهو أن الأطفال كانوا صغاراً جداً . وهكذا فإن هناك تداخلاً بين طريقة الملاحظة والطريقة العيادية ، على أن الثانية تعتمد على الأسئلة بقدر أكبر مما تفعل الأولى .

وقد قادت دراسة بياجه لأطفاله الى وضع العديد من الفرضيات والتأكيدات التي شكلت العمود الفقري لنظريته .

النتائج التي توصل اليها بياجه

مراحل النمو :

يعتقد بياجه أن الذكاء والمعرفة والقدرة على التفكير المنطقي تنمو من الولادة حتى المراهقة بشكل منظم ، يمكن توقعه الى حد ما . ومن أجل أغراض الدراسة والايضاح قسم هذا النمو الى أربع مراحل رئيسية ، كما قسم بعض المراحل الرئيسة الى مراحل فرعية . ويشعر بياجه بأنه يستطيع أن يصف نوع المعرفة التي يكتسبها الطفل ونوعية تفكيره في كل من هذه المراحل . وبما أن بياجه تحدث عن الأعمار المتعلقة بهذه المراحل الرئيسة والفرعية بصورة تقريبية ، نستطيع أن نستنتج أن الأطفال يختلفون من حيث الفترة الزمنية التي يجتازون فيها هذه المراحل ، على أن جميع الأطفال يجتازون هذه المراحل حسب الترتيب نفسه ، وتعتبر آخر إن جميع الأطفال يكتسبون مهارات معينة بالترتيب نفسه بالرغم من أن أحدهم قد يكون سابقاً للآخر في أي عمر من الأعمار .

وتعد أهمية هذه المراحل إلى أنها قد تكون على صلة كبيرة بالمهمة التي تواجه المربي .

ونود أن نبين ، أن مناقشتنا ستتركز على المرحلتين الأوليين ، لأنها المرحلتان اللتان تغطيان الفترة الزمنية القابلة للمدرسة قبل الابتدائية . على أننا نتمتع الى تقديم لمحة سريعة عن المرحلتين التاليتين في سبيل إبراز استمرار النمو واعطاء صورة شاملة عنه .

أ - المرحلة الحسية الحركية (من الميلاد حتى السنة الواحدة والنصف أو الستين)

لا بد من التشديد على أن المرحلة الحسية الحركية هي مرحلة غور سريع . فإنجازات الطفل خلال هذه المرحلة تثير الدهشة فعلاً . ويواجه يعترف بأهمية الأحداث التي تقع أثناء هذه الفترة ، ويعتقد أنها حاسمة في عملية النمو العقلي . وهكذا فإن بياجيه ، شأنه في ذلك شأن علماء آخرين مثل فرويد Freud وإيركسون Erikson يدرك تماماً أهمية المراحل المبكرة جداً في الحياة ، على أن تركيزه على النمو العقلي فريد في بابه . أما الخصائص التي تميز هذه المرحلة فهي ما يلي :

الدافعية : يبدأ الطفل حياته - كما ذكرنا - بمجموعة من الآليات الحسية ، والمنعكسات الحركية . ومن هنا تسمية هذه المرحلة بـ « الحسية - الحركية » . ومن هذه البدايات تنمو المخططات والبنى المعرفية التي تنسم بها حياة الراشد . إن الطفل يتعلم خلال هذه الفترة عن طريق الضاعل المباشر مع محيطه ، ولغته تكون محدودة جداً في القسم الأعظم منها . ويلاحظ بياجيه أن الطفل كثير النشاط أثناءها ، يدفعه الى ذلك أضياء ثلاثة هي :

- 1 - النزعة لممارسة أفعاله المنعكسة وأي سلوك آخر تكوّن لديه ، وتعميم هذه الاستجابات على مثيرات متنوعة .
- 2 - الميل للاطلاع على خبرات معتدلة في جديها .
- 3 - الحاجة لأقامة توازن بين عمليتي التمثيل والمواءمة .

ويمكن النظر الى هذه الأشياء على أنها دوافع داخلية .

التفكير المتمركز حول الذات : يكون الطفل خلال هذه المرحلة ، والقسم الأكبر من المرحلة التالية متمركزاً حول ذاته . وكل ما يدركه الطفل ويفعله يدور حول نفسه وحاجاته . كل شيء إما أن يكون ملكاً له ، أو مرتبطاً به ارتباطاً مباشراً . وهو لا يعرف العالم بصورة مستقلة عن نفسه .

ومن أهم المفاهيم التي يترتب على الطفل تكوينها خلال هذه المرحلة مفهوم

استمرار الأشياء ، وهذا يعني أن الطفل يجب أن يتعلم أن للأشياء (كالألعاب والملابس وقطع الأثاث والناموس . الخ) وجوداً قائماً بذاته مستقلاً عن حالة الطفل الذاتية .

فبحسب بياجيه ، إن الطفل المتمركز حول ذاته يرى العالم على هيئة صور غير مترابطة تظهر وتختفي ، وحين لا يستطيع الطفل رؤية شيء ما ، فإن هذا الشيء يتوقف عن الوجود بالنسبة إليه .

وفينا يلي سنستخدم إحدى ملاحظات بياجيه العديدة لتتمثيل لعدم استمرار الأشياء الناتج عن التمرکز حول الذات . (الأرقام . . . ، 7 ، 28 فيها يلي ذلك على عمر الطفلة بالسنوات والشهور والأيام) .

في عمر (. . . ، 7 ، 28) تحاول جاكلين أن تمسك بلعبة على هيئة بطة موضوعة في أعلى لحافها . تقارب جاكلين الأمساك بالبطة وتعز نفسها فتزلق البطة إلى جانبها وتسقط قريباً من يدها خلف طية في الشرف . إن جاكلين تتابع الحركة يعينها ، كما تتابعها يدها المدودة ، ولكن ما إن تختفي البطة ، حتى تتوقف عن كل شيء . فجاكلين لا يخطر ببالها أن تفتش خلف طية الشرف وهو شيء سهل جداً (وجدير بالذكر أنها تعصر الشرف بيدها ألياً ولكن دون أن تفتش على الإطلاق) . وحينئذ أقوم بنفسي بأخذ البطة من المكان الذي تختفي فيه ، وأضعها قرب يدها ثلاث مرات . وفي المرات الثلاث تحاول جاكلين أن تقيض عليها ، ولكن حين تقترب من الأمساك بها أخذها وأخفيها تحت الشرف أمام ناظريها فتمسح جاكلين يدها وتتوقف عن المحاولة . ومع أي جعلتها في المراتين الثانية والثالثة تمسك بالبطة من خلال الشرف وتهزها فترة قصيرة ، فإن الطفلة لم يدرك بخاطرها أن ترفع الشرف . (بياجيه 1954) .

مفاهيم الحقيقة الواقعية : في هذه المرحلة يطور الطفل أيضاً فهماً أولياً لتلك العوامل مثل المكان والزمان والسببية ؟ على أن الطفل يتعلم عن هذه الأمور من خلال التفاعلات الشخصية مع البيئة - كما هي الحال دائماً - فإذا أراد الطفل مثلاً لعبة موضوعة في الجانب الآخر من الغرفة ، ولكن هناك ومادة بين اللعبة وبينه ، فإن الطفل يتعلم أخيراً أن يلف حول الوسادة أو أن يزيح الوسادة وهو يزحف باتجاه اللعبة . وأثناء هذا الحدث البسيط يكتسب الطفل خبرة بالمكان والزمان والسببية ، ويكتشف أن الوسادة موجودة أمام اللعبة ، وأن اللعبة موجودة خلف الوسادة . إن الطفل يصل إلى الوسادة قبل الوصول إلى اللعبة . وهو يصل إلى اللعبة بعد أن يمر بالوسادة . وعمر أيضاً يسبب إزاحة الوسادة من الطريق بدفعها يده .

التقليد : يظهر التقليد خلال الأشهر القليلة الأولى من الحياة . ففي البداية يستطيع الطفل أن يكرر حركاته فقط . وفيها بعد يستطيع أن يقلد نموذجاً على أن يكون هذا النموذج تكراراً لأحد تصرفاته الخاصة . مثال ذلك ما يذكره بياجيه :

- حين كانت الطفلة في عمر (1 ، 3 ، 5) ، لاحظت اختلافاً في أصوات ضحككتها فقلدتها . فاستجابت لذلك بتكرار هذه الأصوات بوضوح ، ولكن بعد أن كانت قد أصدرتها قبل ذلك مباشرة (بياجيه 1962) . ولا يصبح الطفل قادراً على تقليد سلوك شخص آخر إلا في فترة متأخرة من هذه المرحلة ، حين يصبح الطفل أكثر وعياً بالمحيط على أنه شيء منفصل عنه ، وحين تنمو مهاراته بدرجة أكبر . لكن الأمور تسير بسرعة بعدئذ ، ففي نهاية المرحلة الحسية الحركية يصبح الطفل قادراً على تقليد نماذج بعد فاصل زمني . يقول بياجيه :

- في عمر (1 ، 4 ، 3) ، تلقت جاكلين زيارة صبي صغير في عمر (1 ، 6 ، 3) اعتادت أن تراه بين الحين والآخر . واتفق أن الطفل مر بعد عصر ذلك النهار بنوبة من المزاج السيئ . فحين حاول الطفل أن يأخذ لعبة على شكل قلم ، صرخ بصوت عال ودفع القلم إلى الخلف وداسه بقدمه . وقفت جاكلين تراقبه بدهشة لأنها لم تشهد منظراً كهذا من قبل . وفي اليوم التالي ، صرخت هي نفسها حين لعبت بالقلم وحارلت أن تحركه وهي ترفض الأرض بقدمها عدة مرات على نحو متتال . إن عملية تقليد المشهد كلها كانت مذهلة تماماً . فلو أنها حدثت بعد المشهد مباشرة لكان من الطبيعي ألا تنطوي على تصور لظروفها . ولكن التقليد هنا أت بعد فاصل زمني بلغ أكثر من اثنتي عشرة ساعة . ومن هنا كان التقليد ينطوي ، من دون شك ، على عنصر من التصور أو التصور المسبق (بياجيه 1962) . إن الطفلة تعتمد هنا أفعالاً لنموذج غائب بالاعتماد على ذاكرتها . وهذا يقتضي أن يكون الطفل قد أجرى بعض التصور « العقلي » الرمزي . هذه القدرة على التقليد يمكن النظر إليها على أنها تضييق للشقة بين النشاط الحسي الحركي والذكاء اللاحق .

إنجازات أخرى : يكون الطفل مشغولاً أثناء المرحلة الحسية الحركية باكتساب قدر واسع من القدرات الجديدة ومن تقنيات التكيف . فهو مثلاً ينضج جسمياً بسرعة أكبر ، ويبدأ ربط الأشياء المبصرة بالأصوات (كان يتعلم مثلاً أن التلاجة تصدر صوت المهمة الذي يسمعه) ويبدأ الزحف ، ثم المشي . وهو يطور القدرة على تمييز أشخاص معينين (كأفراد العائلة والأصدقاء) ، وهو يستطيع توقع حدوث أشياء عديدة استناداً إلى أدلة متنوعة (كان يعرف أن البابا عاد إلى البيت حين يسمع صوت إغلاق باب الدار مثلاً) . ويبدأ الطفل بتكرار الأفعال ذات النتائج الممتعة (كان يشد ذيل الهر

المرحلة (تتبع الأخرى) ، وتصبح أعماله هادئة كلياً . كما إن تركيزه حول ذاته يخف بعض الشيء ، ويصبح واعياً لوجود الأشياء منفصلة عنه ، مما يعني أنه يدرك ذاته أيضاً ، كياناً منفصلاً عن الأشياء الأخرى ، ويبدأ الكلام بالطبع . وهكذا فإن جميع خبراته ، ونفسه الجسدي ، ولغته المتطورة تفسح الطريق لتزيد من التمرق في العمليات المعرفية .

إن الطفل يحصل على أفكار ذات طبيعة داخلية ورمزية نوعاً ما . وتظهر لديه المخططات والبنى المعرفية ، وهذه تنمو وتعدل نتيجة تفاعل الخبرة والتضيق الجسدي . إنها المعرفي مكاسب عظيمة يحصلها الطفل في هذه المرحلة .

ب - مرحلة ما قبل العمليات (The preoperational stage) من سنتين إلى سبع سنوات يمكن تقسيم هذه المرحلة الرئيسية إلى مرحلتين فرعيتين هما : التفكير السابق للمفاهيم Preconceptual thinking و الفكر الحدسي Intuitive thought . وما يلتفت النظر أن المرحلة الفرعية الأولى لم تلق إلا القليل من اهتمام بياجه ، بينما حظيت المرحلة الفرعية الثانية بالجزء الأكبر من اهتمامه . ومنعتمد إلى مناقشة كل مرحلة فرعية على حدة ، مبتدئين بالتفكير السابق للمفاهيم .

1 - المرحلة الفرعية الأولى ، التفكير السابق للمفاهيم من 2 - 4 سنوات : في هذه المرحلة الفرعية تحدث ثلاثة أشكال رئيسية من النمو وهي : نمو الفكر الرمزي ، واكتساب اللغة ، وظهور المنطق الانتقالي .

الفكر الرمزي Symbolic thought : يبدأ الفكر الرمزي ، حسبها وصف سابقاً ، بالظهور خلال هذه الفترة بالذات . وهو يتطور عن قدرة الطفل المبكرة على تقليد الأشياء .

فالطفل مثلاً قد يتذكر الفرد في حديقة الحيوان ، من خلال صورة بصرية لهذا الحيوان ، أو من خلال الأثر الباطني للصوت الذي صدر عنه ، أو من خلال استبطان الحركات التي قام بها . إن الطفل في المرحلة الحسية الحركية السابقة كان يمثل الأشياء عن طريق تقليدها ، على أن هذه العملية النشطة تصبح أكثر اختصاراً ، ويصبح التمثيل ذاتياً وذهنياً بدرجة أكبر ، وهكذا يتشكل الرمز الذهني . وهذا الرمز الذهني قد يكون صورة بصرية ، أو تمثيلاً صوتياً ، أو شكلاً مختصراً للحركة أو العمل موضوع التذكر . وقد يكون بعض الفكر الرمزي مرتبطاً باللغة ، ولكن ليس كله ، لأن القدرة على التقليد تتطور عادة في سن تكون فيها اللغة ما تزال في حلقها الأدنى .

إن الطفل ، قبل تطور الفكر الرمزي ، لا يستطيع التعامل إلا مع ما هو مرتبط بالمكان والزمان الحاضرين . ولكن الفكر الرمزي يمكنه من التفكير بالماضي والمستقبل وبالأشياء غير الحاضرة حالياً .

اللعبة الرمزية symbolic play : إن الفكر الرمزي يتجلى في اللعب الرمزي أو الدرامي . فهنا يستطيع الطفل أن « يدعي » . يستطيع أن يدعي أنه شخص ما غير نفسه . يستطيع أن يدعي أنه يصنع كعكة في صندوق الرمل . يستطيع أن يدعي أن اللعبة والعصا هما طبل ومضرب . وهو يستطيع بالتالي أن يؤدي دوراً . ففي لعبة « البيت » على سبيل المثال ، يستطيع الطفل أن يؤدي دور الأم أو الأب أو الطفل أو الكلب .

إن ياجه يشعر بأن الألعاب الرمزية هامة لنمو الطفل العاطفي ، مثلما هي هامة لنموه الفكري . فالأطفال الصغار ، بسبب من صغر حجمهم ، واقتدارهم إلى قدرات معينة ، وهيمنة الأطفال الأكبر سناً والراشدين عليهم ، يعانون من عدم التكيف الذي قد يؤدي إلى الاحباط والصراع . على أنهم من خلال اللعبة الرمزية ، يستطيعون أن يسيطروا وأن يفوزوا . إنهم يستطيعون أن يدعوا أن الأشياء هي ما يريدون أو ما يحتاجون إلى أن تكون .

اللغة Language : تنمو اللغة بسرعة أثناء هذه المرحلة . ففي البدء يتداول الطفل كلمات لا تقابلها معان متهاسكة في ذهنه . ويبدو بعد ذلك أن هناك مرحلة تصبح فيها اللغة معان محددة ، لكن هذه المعاني شخصية جداً بطبيعتها . فكلمة الدراجة الثلاثية العجلات مثلاً قد تعني لطفل ما أية لعبة من اللعب ذات العجلات التي يستمتع بركوبها ، على أن الكلمة نفسها قد تعني لطفل آخر تلك اللعبة التي داس بها أحدهم على قدميه . إن اللغة المبكرة ، قد تكون متحركة شديدة الانحياز . على أن لغة الراشد تساعد إلى حد ما على اكتساب نظرة جديدة إلى العالم . الراشد مثلاً يستطيع أن يخبر الطفل أن المطرقة أداة ، وأن مفك البراغي أداة أيضاً ، فكلهما يمتدنان إلى صنف الأدوات . إن معلومات كهذه يمكن أن تساعد في تشكيل المفهوم . وعلى كل حال ، فإن لغة الراشد غالباً ما تكون معقدة جداً يصعب على الطفل في هذا العمر فهمها ، وعلى الطفل أن يجعل خبرته الخاصة فيها ، ويشكل فرضيات خاصة باللغة ثم يختبرها . وهكذا فإن الأطفال يتمكنون من تعلم المفردات والقواعد ضمن ثقافتهم الخاصة ، وهم يؤدون المهمة بسرعة نسبية ، غير مباينين بتعقدها .

المنطق الاتصالي Transductive logic : خلال هذا الجزء من تفكير ما قبل العمليات ، يبدأ الطفل بتشكيل أولي للمفهوم ، فيشرع في تصنيف الأشياء في فئات

معينة بسبب من تشابهها . إلا أنه يرتكب عدداً من الأخطاء بسبب مفاهيمه . فجميع الرجال مثلاً هم « بابا » ، وجميع النساء هن « ماما » ، وجميع الألعاب التي يشاهدها هي ألعابه الخاصة . وبدلاً من أن يكون منظمه استقرائياً أو استنتاجياً ، يكون انتحالياً أو قياسياً ومثاله : الأبقار حيوانات كبيرة لها أربع قوائم . ذلك الحيوان كبير وله أربع قوائم ، إذن فهو بقرة . (Hergenhahn) .

2 - المرحلة الفرعية الثانية : الفكر الحدسي من 4 - 7 سنوات

التمركز حول الذات في عملية الاتصال : بالرغم من أن الطفل يكون في هذه الفترة قد تغلب على وجهة نظره المتمركزة حول الذات في بعض المجالات (كشكيله مفهوم بقاء الأشياء على سبيل المثال) ، فإن هذه السمة تستمر في مجالات أخرى . والمثال الأول على ذلك هو الاتصال عند الطفل . لقد لاحظ بياجيه أن قسماً كبيراً من كلام الطفل (حوالي 30٪ أو أكثر) ، وخاصة في الجزء الأول من هذه المرحلة الفرعية ، يتصف بالتمركز حول الذات . ويتجلى هذا التمركز في مظاهر ثلاثة هي : التكرار ، ومتابعة الذات ، والمتابعة الجماعية (بياجيه 1955) .

التكرار : يقصد بالتمركز حول الذات في هذا المجال الواقع المتمثل في أن الطفل إما أن يمد أفعاله سمعها من شخص ما ، أو أن يعيد أقواله نفسه . ويصف بياجيه هذا الواقع بأن الطفل يفعل ذلك من أجل « هجة التكرار بحد ذاتها . . . متعة استخدام الكلمات من أجل اللعب بها » (بياجيه 1955) . وينظر إلى التكرار هنا على أنه مثال للحيل إلى تمثيل أشكال من السلوك عن طريق ممارستها . ويرى بياجيه أيضاً أن التكرار يمكن أن ينطوي على الرغبة في تحقيق شيء ما لدى الطفل ، كما هو الحال في اللعب الرمزي .

متابعة الذات : وهذه تحدث حين يكون الطفل وحيداً . وهنا ينفذ الطفل حواراً كاملاً ، ولكن مع نفسه . مثال ذلك أن الطفل « قيث » قد يكون جالساً أمام متضدته وحيداً ، ويتسمعه مع ذلك يقول : « أريد أن أعمل ذلك الرسم هناك . . . أريد أن أرسم شيئاً أعرفه . . . سأحتاج إلى قطعة كبيرة من الورق من أجل ذلك » (بياجيه 1955) . وينظر إلى هذا الكلام على أنه حديث متمركز حول الذات ، لا يقضي إلى اتصال .

المتابعة الجماعية : وهي مشابهة لمتابعة الذات ، بامتثناء أنها تظهر حين يجتمع طفلان على الأقل . وهنا ، بالرغم من وجود الطفلين معاً ، فإن كلًا منهما يتحدث إلى نفسه ، وكلا النموذجين من الحديث لا يقضيان إلى الاتصال . فالطفل عاجز عن

التفكير في وجهة نظر المستمع أو في نقل المعلومات اليه ، بل انه لا يقوم بأية محاولة حقيقية للتأكد من أن أحدهم يصغي اليه (بياجه 1955) .

أما باقي كلام الطفل (أي حوالي 70% منه) فهو اجتماعي يرمي الى الاتصال ، وفيه يحاول الطفل شرح شيء ما الى المستمع ، أو التأثير فيه كي يعمل شيئاً ما . إن الطفل يحاول على الأقل أخذ وجهة نظر المستمع وحاجاته بالحسبان . ويتعبّر آخر انه يحاول أن يحدد ما الذي عليه أن يقرره للمستمع كي يجذب اهتمامه وينقل اليه شيئاً ما . على أن هذا الشكل من الاتصال يقل محدوداً غير كامل (بياجه 1955) .

التصنيف واحتواء الأشياء في ثنائيات : ذكرنا أن الطفل يطور ببطء القدرة على تعرف أشياء في المحيط (أناس ، حيوانات ، ألعاب ، الخ . . .) أثناء المرحلة الحسية الحركية . وتثل هذه القدرة خطوة كبيرة الى الامام ، ولكن ما يتبعها يفوق ذلك .

الواقع أنه إذا كان على الطفل أن يتكيف مع المحيط بنجاح ، فإن عليه أن يتعلم تصنيف الأشياء أو فرزها الى فئات . إن عليه أن يدرك أن العديد من الأشياء يرتبط بعضها ببعض وأن من الممكن جمعها أو تصنيفها بحسب أوجه التشابه فيها . وخلال هذه المرحلة الفرعية (من 4 - 7 سنوات) تبدأ القدرة على التصنيف بالظهور . إن الطفل يترك ببطء أن مجموعات معينة من الأشياء هي « ألعاب » ، ومجموعات معينة أخرى هي « أطعمة » ، ومجموعات أخرى هي « أناس » أو « سيارات » أو « بيوت » أو « حيوانات » ، وهكذا . . . وهذه القدرة الناشئة على التصنيف بحسب الخصائص المتشابهة تبرز من خلال تفاعل الطفل النشط مع الأشياء في محيطه .

دعونا نبدأ مناقشتنا لهذه القدرة الناشئة على التصنيف بإيضاح ما يعنيه بياجه بالصنف أو الفئة . لتصور مجموعة من الأشياء تضم مثلثين أحمرين ، ومثلثين أزرقين ، ودائرتين حراوين ودائرتين زرقاوين . إن هذه المجموعة تحتوي على بعدين (الشكل واللون) ، مع غموضين من كل بعد (مثلث - دائرة ، أزرق - أحمر) . فإذا قدمت للطفل - قبل هذه المرحلة - الأشياء الموصوفة أعلاه ، فإنه قد يبدأ بوضع الأشياء المتشابهة بعضها مع بعض ، لكنه لن يستطيع إتمام هذه المهمة بصورة صحيحة ، وسيلجج ضمنها عاجلاً أم آجلاً عنصراً خاطئاً . فإذا بدأ بفوز المثلثات مثلاً ، فقد يقحم دائرة بينها أثناء العمل . وقد لاحظ بياجه أيضاً أن الاطفال الصغار جداً قد يتجاهلون مهمة التصنيف كلياً ويقومون بترتيب الأشياء في شكل تخطيطي ما كالبرج أو غيره .

على أنه ما إن يدخل الاطفال هذه المرحلة الفرعية حتى يبذلوا قدراً من ترتيب

الأشياء في فئات صحيحة ، ويمكنوا من فرز جميع المثلثات ، أو جميع الأشياء الزرق بدقة . وبالإضافة الى ذلك ، قد يستطيعون أيضاً أن يسبروا خطوة أبعد فيرتبوا الأشياء في فئات فرعية ، كأن يستطيعوا أولاً تقسيم الأشياء الثمانية الى أكوام حسب الشكل ، ثم تقسيم هذه الأكوام حسب اللون . وقد يبدؤون بفرز الأشياء حسب اللون ، ثم ينتقلون الى تقسيمها حسب الشكل (يياجه وانلدر) .

السلوك يسبق الفهم : من الطريف أنه بالرغم من أن الطفل يصبح قادراً على فرز الأشياء الثمانية بحسب فئاتها الفرعية ، فإن فهمه للتراتب الذي يعمل بموجبه يبقى محدوداً . إن الطفل يستطيع أن يفعل ذلك دون أن يفهم تماماً ما يفعل ، ويبدو أنه لم يدرك تماماً مفهوم الفئة أو العلاقات بين المستويات المختلفة للتراتب .

مثال ذلك ، أن الطفل الذي فرز الأشياء بحسب الشكل واللون ، قد يقبل في إدراك أن مجموع المثلثات الموجودة يزيد عن عدد المثلثات الزرق أو الأحمر إذا أخذ كل منها على حدة ، وقد لا يدرك أنه إذا امتدعت المثلثات الزرق فإن المثلثات الأحمر نظل باقية وهكذا . إن الفهم يتخلف عن السلوك ، والعقل لا يفهم العلاقات بين الكل والأجزاء ، أو بين الأجزاء والكل ، أو بين الأجزاء . ولهذا الواقع مقتضيات عديدة ولا سيما في مجال تعليم الحساب .

وإذا كان الطفل في هذه المرحلة الفرعية يقسم المثلثات الى حم وزرق ، وبعد هاتين المجموعتين الجديدتين ، فإنه قد يفهم أن عدد المثلثات الأحمر هو عدد المثلثات الزرق نفسه (وقد لا يفهم ذلك) . على أنه إذا مثل عما إذا كان عدد المثلثات أكبر أم عدد المثلثات الأحمر ، فسيقول على الأغلب أن العدد هو نفسه . ويوضح يياجه ذلك بأن الطفل حين يقسم المجموعة الكبيرة الى مجموعات صغيرة منفصلة ، فإنه لا يستطيع أن يفكر في المجموعة الكاملة وفي أجزائها الصغيرة المنفصلة في الوقت ذاته . وبالقبض ، إنه لا يستطيع الجمع بين طرق متعددة من التفكير في حالة معينة في آن معاً .

وفي المرحلة التالية (مرحلة العمليات الحسية) سيتمكن الطفل من فهم معنى الفئة ، حين يستطيع مشاهدة الأشياء والتعامل معها (كالمثلثات والوالت) فقط . أما الإدراك الصحيح للعلاقات على مستوى لفظي أو ذهني بحث فهو يتأخر حتى المرحلة الرابعة والأخيرة ، وهي مرحلة العمليات الشكلية . والخلاصة أن قدرات التصنيف تظهر ببطء ، وتمتد على عدد من السنوات .

البقاء، والتعاكسية Conservation and reversibility : البقاء ، مثل الاحتواء في فئة ، لا يملكه الطفل في هذه المرحلة ، ولكنه يعمل باتجاه الحصول عليه . ويعرّف

البقاء بأنه القدرة على إدراك أن العدد أو الطول أو المائدة أو المساحة تبقى ثابتة بالرغم من أن هذه الأشياء قد تعرض على الطفل بأشكال وطرق مختلفة . مثال ذلك أن تعرض على الطفل حاويتين ممتلئتين حتى مستوى معين بسائل ما ، ثم أفرغ محتوى أحد الحاويتين في حار آخر طويل دقيق . ففي هذه المرحلة من النمو ، نرى أن الطفل الذي لاحظ أن الحاويتين الأولتين يحتويان كمية متساوية من السائل ، سيتزعج الآن إلى القول أن الحاوي الطويل الدقيق يجري ثدراً أكبر من السائل لأن السائل يرتفع فيه أكثر مما في الحاوي الآخر . إن الطفل في هذه المرحلة لا يستطيع عكس العمليات المعرفية ذهنياً ، مما يعني أنه لا يستطيع ذهنياً أن يعيد إفرغ السائل من الحاوي الطويل إلى الحاوي القصير ويتبين أن مقدار السائل واحد في كلا الحاويتين (هرجنهان) .

أما التعاكسية فيقصد بها بنية معرفية تسمح للطفل حين تكوّن أنها بأن يعكس ذهنياً عملية أو فعلاً ما . إنها شرط أساسي لإدراك الطفل مفاهيم « البقاء » ، و« التسلسل » ، و« التصنيف » . إن التشكل الكامل للتعاكسية لا يتم قبل المرحلة اللاحقة (مرحلة العمليات الحسية) ، ولكن ذلك يتم حينئذ على الصعيد المحسوس حيث يستطيع الطفل أن يرى العناصر المعنية ويتعامل معها . ويبدو أن الطفل حتى تلك المرحلة ، يركز على خاصية واحدة من خصائص وضع ما يفضل الخصائص الأخرى . مثال ذلك أن الطفل الذي قال بوجود مقدار أكبر من السائل في الحاوي الطويل الدقيق ، كان يركز اهتمامه على صفة الطول في إصداره ذلك الحكم ، متجاهلاً الصفة الثانية التي لا تغفل أهمية عن الطول وهي الدقة أو النحافة . فهو لم يقيم بالتدقيق بين الجعدين ، أو بالأحرى لم يستطيع ذلك .

لقد أجرى بياجيه عدة تجارب تدل على فقدان الطفل القدرة على التعاكسية خلال المرحلة الفرعية من 4 - 7 سنوات . وفي إحدى هذه التجارب يعطي المجرّب الطفل كرتين من الصلصال يوافق على أنهما متساويتان ، ثم يأخذ المجرّب إحدى القطعتين ويعدّها على شكل قطعة من النقائق . ويقول الطفل آنذاك أن كمية الصلصال في قطعة النقائق أكبر مما هي في الكرة . وحين يسأل عن السبب ، سيجيب بأن قطعة النقائق أطول . وهنا أيضاً يتجاهل الطفل الواقع المتمثل في أن قطعة النقائق أقصر (أنحف) من الكرة ، ولا يتمكن ذهنياً من عكس العملية ليرى أن قطعة النقائق يمكن أن تتحول من جديد إلى كرة مساوية للكرة الأولى . فإذا ما بدأ للمجرّب أن يعيد قطعة النقائق إلى شكل الكرة ، فإن الطفل سيقول من جديد أن كرتي الصلصال متساويتان . ويؤكد بياجيه أن إعطاء الطفل الاجابة الصحيحة لا يؤدي بأن حال من الأحوال إلى أن يفهم الطفل هذه الاجابة .

بقاء العدد : تحتك بياجه عبقريه في تعلم الكثير عن العمليات الفكرية لدى الأطفال عن طريق ملاحظة ما لا يعرفونه . فمن خلال الأمثلة التي ذكرناها للتو ، والتي يلاحظ فيها غياب مفهوم بقاء الحجم والتعاكسية ، يمكننا أن نتعلم عن فكر الطفل أكثر مما نتعلمه من خلال عدد مساو من البراهين على المهارات التي يمتلكها الطفل بالفعل .

على أن أعمال بياجه لا تتوقف عند بقاء الحجم ، ولا شيء أكثر أهمية للعرب من اكتشافات بياجه حول قسمة الأطفال في فهم الأعداد الكلية . فالعديد من الأطفال يستطيعون أن يعدلوا حتى عشرة أو أكثر (أو يردوا قسماً من حروف الهجاء) لدى بلوغهم الستين أو الثلاث سنوات . ولكن ما المعنى الذي يعطونه لهذه الأعداد ؟ سنرى ذلك من خلال المثال التالي :

لتنمّن النظر في المحادثة التالية بين بياجه وأحد الأطفال (في عمر أربع سنوات وأربعة أشهر) وهما يتداولان مجموعة من المزهريات وأخوى من الأزهار .

... وضع الطفل 13 زهرة جنباً إلى جنب في صف مقابل لـ 10 مزهريات مصفوفة أيضاً مع شيء من الفراغ فيها بينها ، بالرغم من أنه عدّ المزهريات من 1 إلى 10 . ولما كان الصفان (صف الزهور وصف المزهريات) بالطول نفسه ، ظنّ الطفل أن عدد الأزهار وعدد المزهريات متساويان .

- بياجه للطفل : الآن تستطيع أن تضع الأزهار في المزهريات ، أليس كذلك ؟
- الطفل : نعم

وراح الطفل يضع كل زهرة في مزهرية ، فرأى أنه بقي لديه ثلاث زهرات .
(بياجه 1965) .

طلب بياجه من الطفل وضع الزهرات الثلاث جانباً ، وأكمل تجربته معه ليتأكد من أنه يفهم أن المجموعتين متساويتان .

أخرج بياجه الزهرات العشر من المزهريات ، وضم بعضها إلى بعض ، ووضعها أمام المزهريات (أي أن الزهرات أصبحت تشكل الآن صفّاً أقصر من صف المزهريات) .

- بياجه : هل عندنا العدد نفسه من الأزهار والمزهريات ؟

- الطفل : لا .

- بياجه : ما الذي عدده أكبر ؟

- الطفل : المزهريات .

- يياجه . إذا وضعنا الأزهار من جديد في المزهريات فهل سيكون لدينا زهرة في كل مزهرية .

- الطفل : نعم .

- يياجه : لماذا ؟

- الطفل : لأن عندنا ما يكفي من الأزهار .

يقوم يياجه بتقريب المزهريات بعضها من بعض ، وإبعاد الزهرات بعضها عن بعض .

- يياجه : والآن ؟

- الطفل : عندنا زهرات أكثر (يياجه 1965) .

فبالرغم من أن الطفل قام بنفسه بالموازاة بين الصفين عن طريق وضع كل زهرة في المزهريّة التي تقابلها (بعد تصحيح الخطأ الأول) ، فإنه لم يمتسك بالتعادل العددي حين جرى تقصير أحد الصفين وتطويل الصف الآخر . وقد ركز على الطول فقط في إقامة التعادل بين المجموعتين .

وفي تجارب مشابهة مع طفل له (عمره خمس سنوات وثلاثة أشهر) جعل يياجه الطفل يعد أشياء في مجموعتين أيضاً . وبالرغم من أن الطفل حصل على العدد نفسه في كلتا المجموعتين ، فإنه استمر بالقول أن الصف الطويل يحوي عدداً أكبر من الأشياء من الصف القصير . ويبدو أن الطفل يخلط بين العلاقات العددية والمكانية .

إن تجارب يياجه مع مفاهيم العدد توحي بأن المعلم يمكن أن يتوقع من أطفال هذه المرحلة أن يكونوا قاهرين على استعمال الأعداد بطرق معينة وليس غيرها ، لأن القدرة على إدراك مفاهيم العدد بصورة عامة تتطلب خبرة طويلة بها .

فمن الواضح على سبيل المثال ، إن الأطفال يتعلمون العد في عمر مبكر . وعملية العد هذه تعني الكثير للطفل ، وربما كانت جليّة الفائدة ، فالأطفال يمكن أن يعدوا قطع السكاكر المتوافرة للأكل ، أو الكرامسي الموضوعة حول المتضفة . عل أن أداء عمليات مع الأعداد يتطلب قدرأ أكبر من الفهم مما يتطلبه مجرد العد . فقبل أن يفهم الطفل المنطق التضمن في الجمع والطرح والضرب على سبيل المثال ، عليه أن يعرف أن الكل يساوي مجموع أجزائه . وينته يياجه إلى أن الطفل في مرحلة ما قبل العمليات لا يستطيع إدراك هذا المفهوم ، أو أنه لا يستطيع أن يفكر في الكل والأجزاء في الوقت ذاته .

وهناك نقطة أخرى ، فمن أجل أن يفهم الطفل العمليات مع الأعداد يجب أن

يفهم أن مقدار شيئين معينين يبقى كما هو وإن أبعد أحدهما عن الآخر . ويتبى يياجه هنا أيضاً إلى أن هذا الفهم لا يتم بصورة آلية ، وأنه يتطلب قدراً من الوقت والخبرة .

وبالإضافة الى العد ، من المعروف أيضاً ، أن الطفل ربما كان تادراً على مماثلة الأشياء بعضها ببعض . على أن قدرة المماثلة هذه ، بالرغم من فوائدها الجلية ، لا تعنى بالضرورة أن الطفل يفهم المقتضيات المنطقية لعلاقة مضاهاة أو مماثلة شيء بأخر . أي أن الطفل قد لا يتبى الى أن المجموعتين اللتين مائل بينهما متعادلتان من حيث العدد بغض النظر عن ترتيبها المكاني .

إن الطفل لا يستطيع فهم العلاقات بين شيء وآخر بصورة كاملة ، وإدراك مفهوم بقاء الأعداد قبل مرحلة العمليات الحسبة (من عمر 7 الى 11 و 12) ، وهو لا يستطيع ذلك حتى في تلك المرحلة ، إلا بصورة محسوسة ، حيث يستطيع رؤية الأشياء والتعامل معها من منظور العددي . ويرى يياجه ، أن الطفل يصل المراهقة قبل أن يستطيع التمكن من مفهوم بقاء العدد بشكل مجرد تماماً . وهذه الاكتشافات مقتضيات خطيرة إذا أخذنا بالحسبان الأساليب التي يتم فيها تعليم الأولاد الحساب واختبارهم فيه في معظم المدارس في الوقت الحاضر .

الفكر الحدسي : هذه الملاحظات التي ذكرناها حتى الآن يمكن أن تفسر لماذا تدعى هذه المرحلة الفرعية (من 5 الى 7 سنوات) بمرحلة الفكر الحدسي . ففهم الطفل لمحيطة ما يزال محدوداً ، وهو يلدرك المفاهيم الأساسية بصورة جزئية ، ولجأ أثناء حل المشكلات الى تخمينات ليست خاطئة كلياً (وهو لذلك يستأهل بعض الثقة) . إن الطفل لا يملك بعد صورة كاملة للأشياء ، وهو لا يستطيع بعد حل المشكلات بأسلوب منطقي كامل . فقد يكون قادراً ، على سبيل المثال ، على فهم أن جميع الأمهات هن من الاناث (فيما يخص البشر على الأقل) ، ولكنه قد لا يكون قادراً على فهم أن الأم قد تكون شقيقة أيضاً . وقد يستطيع السير من المدرسة الى المنزل ، ولكنه قد لا يكون قادراً على ذكر الطريق الذي اتبعه . وقد يكون قادراً على فهم قصة سمعها من أحدهم ، ولكنه قد لا يكون قادراً على اعادةها بصورة صحيحة .

والواقع أن الأطفال الصغار يلاقون غالباً صعوبة في التعبير عن الأشياء التي يريدون من معلمهم أن يفهموها . فإذا ما أعطاهم المعلم قدراً من الصبر والوقت وقال لهم : أروني ذلك ، فإنهم سيجربونه كثيراً لأنه أتاح لهم شرح الأشياء بصورة محسوسة .

ولعل أنه بالرغم من روعة المنجزات التي يحققها الأطفال في هذه المرحلة فإنهم لا يستطيعون التصرف بصورة منطقية كاملة حتى في أبسط الحالات . لذلك كان الآباء

والمعلمون الذين يتوقعون من الأطفال أن يؤدوا مهام تفوق قدراتهم لا يكسبون ود الأطفال . فالطفل الذي يطالب بالعمل فوق طاقته قد يصاب بالحيرة ويصبح عدائياً تكداً ، تيساً . ويلاحظ غالباً أن الآباء يريدون من أبنائهم أن يكونوا أفضل من غيرهم ، لذلك يضغطون عليهم دون أن يأخذوا بالحسبان حدود قدراتهم ، وفي ذلك ضرر كبير لأن الأطفال بحاجة إلى القبول والدعم ، مهما كانت قدراتهم ، وفي كل فترة من فترات نموهم . إنهم سيتعلمون ، ولكن ذلك يتطلب وقتاً وصبراً وجهوداً كبيرة . والاختيار ووضع الدرجات للأطفال في هذه المرحلة قد لا يكون مناسباً نظراً لأن تفكيرهم المنطقي وقدراتهم على حل المشكلات لم تكون بصورة كاملة بعد ، مما يجعل الاجابات الخدمية والخطا شائعة في هذه الفترة من نموهم . على أن الاختيار في جو مريح لا تسوده المنافسة ، ويفرض معرفة المستوى الذي وصل اليه الطفل من حيث النمو المعرفي قد يكون مرغوباً فيه ، شريطة أن تكون أدوات الاختبار وأساليبه ونتائجه مدروسة بعناية (مكارثي وهيوستن) .

3- مرحلة العمليات المحسوسة (من 7 الى 11 أو 12 سنة) .

وأخيراً ، وخلال هذه المرحلة ، يطور الطفل قدرته على عمل بعض الأشياء التي يتوقع الكثيرون منه أن يعملها في المرحلة السابقة . فهو يطور القدرة على عكس العمليات ، ويمكن من مفاهيم البقاء ، والترتيب ، والتصنيف ، وعدد آخر من المفاهيم العددية والاجتماعية والعلمية . على أن العمليات الفكرية في هذا الوقت تعامل مع أحداث حقيقية ، ملاحظة ، يستطيع الطفل أن يراها ويتصرف بها مادياً . إن الطفل يستطيع خلال هذه الفترة أن يحل مشكلات معقدة نسبياً ، لكن هذه المشكلات يجب أن تكون من طبيعة محسوسة . فالمشكلات المجردة ما تزال فوق قدراته . فإذا أهدنا نغمة الرصير بين كل من الأزهار والمزهريات ، على سبيل المثال ، وأبينا أن الطفل يكون قادراً خلال المرحلة الحالية على إعطاء كل الاجابات الصحيحة وفهمها ، شريطة أن يرى الأزهار والمزهريات ويعالجها بيديه ، أو يرى شخصاً آخر يقوم بذلك أمامه ، فهو لا يستطيع أن يتخيل الحالة ذهنياً ويعمل المشكلة بالاستناد الى ذلك .

4 - مرحلة العمليات الصورية الشكلية (من 11 أو 12 الى 14 أو 15 سنة)

خلال هذه المرحلة النهائية ، تكتمل القدرة على التفكير المجرد أو المنطقي . إن الطفل يستطيع أخيراً أن يفكر من خلال حالات افتراضية ، ويستطيع أن يحل المشكلات على مستوى رمزي عقلاي كلياً ، دون الرجوع الى التفاصيل المحسوسة . ويرى بياجه ، أن التفكير يكون - في نهاية هذه المرحلة - منطقياً كما هو عند الراشدين ،

ويمكن استخدامه لحل المشكلات التي لا تنتهي والتي تواجه الإنسان طول حياته ، أو بعضها على الأقل .

مقتضيات عمل يياجه فيها ينقص المربين

إذا قبل أحدنا تصور يياجه للنمو السلي للطفل (لأن هناك من لا يقبل به) ، فإن مقتضياته فيها ينقص التعلم واسعة جداً . وسوف نعرض عدداً من أهم هذه المقتضيات ، كما لحصها جنسبرغ وأوبر (Ginsburg and Opper) .

الفرق بين تفكير الطفل وتفكير البالغين

على المرء أن يعترف بأن عمليات التفكير لدى الطفل تختلف كثيراً عن عمليات التفكير لدى البالغين . ولا يقتصر الأمر على أن الأطفال أناس أصغر منا ، يختلفون عنا من حيث كمية التفكير الذي يقومون به بل أنهم في الواقع يختلفون من حيث نوع التفكير الذي يمارسونه . إن الطفل ، وبخاصة الطفل الصغير جداً ، له نظرتة الخاصة الى العالم . إنه يمتلك فهمه الخاص ، الذاتي ، غير المنطقي ، الخدسي ، المتمركز حول الذات ، للحقيقة الواقعية . ما يستطيع المعلم أن يفعله هو أن يقود الطفل تدريجياً الى وجهة نظر الراشد ، بالسرعة التي يكون الطفل مستعداً للسير بها . إنه يستطيع بالتأكيد مساعدة الطفل على أن ينمو الى أقصى حد ممكن لديه ، ولكن هذا يتوقف على معرفة النقطه التي يقف فيها كل طفل في الصف من حيث مستوى التطور والاداء . فإذا فشل المعلم في تعرف امكانيات جميع الأطفال ، وفي فهم الأسلوب الذي يدرك فيه كل منهم الحقيقة الواقعية ، فقد يقدر إمكانيات الأطفال بصورة أقل مما هو عليه أو أكثر . إن المعلم يجب أن ينتبه الى استجابات كل طفل - الصحيح منها والخطيء - على السواء - وأن يتجنب التفكير بأن جميع الأطفال الذين يتعلمون في سن واحدة هم متماثلون تماماً .

والواقع أن من أصعب الأشياء على المعلم الناشئ أن يبدل الى عقول الأطفال ، ويكتشف حدود كل منهم ومواهبه ، ويتجنب المغالاة في تقدير مهاراتهم أو في الخطئ منها . فكلما الموقفين ، المغالاة في التقدير ، والمغالاة في الخطئ ، يمكن أن يقودا الى الملل والاحباط لدى الأطفال (مكارثي وهوبستن) .

التفاعل مع المحيط

يرى يياجه أن الاطفال يحتاجون الى التفاعل الحي النشط مع محيطهم . إنهم يحتاجون إلى أن يلمسوا ويحسوا ويتلوثوا ويروا ويشموا ويسمعوا ويعالجوا الأشياء من أجل أن يتعلموا . فالدروس الشفوية وحدها لا تؤدي الى الفهم . ونحن لا نستطيع أن نخبر الطفل شيئاً ما نتوقع منه أن يفهمه . إن على المعلم أن يساعد الطفل على اختبار

ما تجري مناقشته ، وأن يسمح للطفل بمعالجته أيضاً . وبدلاً من التعليم المباشر ، على المعلم أن يوفر حيزاً مناسباً متمماً آمناً ، وأن يعطي حرية الحركة والاختيار ضمن هذا المحيط ، وهذا ضروري جداً من أجل حدوث التعلم .

إن فهم الطفل للحقيقة الواقعية يستند مباشرة الى تفاعله الشخصي مع المحيط . وقد أظهر بياجيه في عدد من التجارب ، وفي عدد من الفترات خلال تطور الطفل ، أن تصحيح الاجابات الخاطئة شفهاياً (وحتى بيان مسوغات هذا التصحيح) لا يؤدي الى تقبل الطفل للاجابات الصحيحة أو فهمها في حالات عديدة . فعمليات التفكير لدى الطفل ليست متطورة بما يكفي لفهم شروح الاجابات الصحيحة أو مسوغاتها . لذلك كان على الطفل أن يكتشف هذه الاجابات بنفسه ، عن طريق التفاعل مع المحيط . إننا نستطيع أن نرشد الطفل ، لا أن نعلمه ، من خلال خبرات معتدلة الجودة ، حتى نبلغ به نقطة الفهم الصحيح . ويجب أن يجاب عن أسئلة الطفل بالطبع ، لأنها قد تكون مفتاح تعلم الأشياء التي يكون هذا الطفل مستعداً لتعلمها . ومن الضروري ، على كل حال ، ألا نترك الطفل ، فعل المعلم أن يتأكد من أنه لا يستخدم إلا المفاهيم واللغة التي يفهمها هذا الطفل . وإذا كانت هناك شروح ، فالشروح للأطفال الصغار يجب أن تكون محسومة متصلة بالنشاط . وفي سبيل الوصول الى التعلم الأفضل ، على المعلم أن يتعرف على جميع الأطفال ، ويتيح لكل منهم الفرصة ويشجعهم على التفاعل مع المحيط الذي صمم خصيصاً لهم ، مع أخذ حاجاتهم المختلفة بالحسبان .

استخدام مشيرات معتدلة الجودة

على المعلم أن يذكر دوماً أن الأطفال يصيرون تعليماً أفضل من الخبرات معتدلة الجودة ، أو من تلك الخبرات التي لا تختلف إلا قليلاً عن خبراتهم السابقة . ولتوفير مثل تلك الخبرات ، على المعلم أن يعرف الأطفال بصورة جيدة ، وأن يعرف ما السلي سيكون معتدل الجودة لكل منهم . عليه أن يكون حساساً لما يمكن أن يثيرهم ، فما يكون معتدل الجودة لطفل ما قد يكون عملاً أو مثيراً للقلق لدى طفل آخر .

علينا أن نتعرف أن الأطفال يختلفون من حيث سرعة تفهمهم ، لذلك كان على المعلم الذي يعني بمجموعة من الأطفال أن يوفر أنواعاً مختلفة من الأنشطة أو المثيرات تناسب مستويات تفهمهم المختلفة . ومن المدعش ، أن عمل ذلك أسهل للمعلمين من أن يحاول جعل جميع الأطفال يعملون الشيء نفسه ، في الوقت نفسه . يجب أن يمتاز كل طفل نشاطه الخاص ، وأن يشجع على استكشاف ذلك النشاط بطريقة الخاصة ، وبسرعة الخاصة . وعلى المعلم أن يتابع تقدم كل طفل في جميع التواحي ، ويجب ألا

يتوقع من جميع الأطفال أن يفعلوا الشيء نفسه ، فالتعليم الجمعي ، ولا سيما بالطريقة الشفوية ، مع الأطفال الصغار ، بضرر البعض ، ويشوش البعض الآخر ، ولا يؤدي إلا إلى القليل من التعلم الصحيح . ويرى بياجيه أن التنظيم الذاتي للطفل ضروري جداً لحصول التعلم الجيد ، وتنبئ الآن مدارس عديدة هذه الطريقة التي نسمى « التعلم بالاكشاف » (مكارني وهيوستن) .

إسحاق المجال للحديث

يجتاج الأطفال للحديث بعضهم مع بعض ، فالاتصالات الشفوية والعملية تساعد في تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بطريقة اجتماعية أكثر منها ذاتية . إنها تعلمهم كيف يصغي بعضهم لبعض الآخر ، وتفهمهم أن وجهة نظر الآخرين تختلف عن وجهة نظرهم وأرائهم . ومن الضروري - كما يرى بياجيه - أن يسمح للأطفال بالمناقشة والمجادلة ، لأن مثل هذا التفاعل الاجتماعي ينمي التفكير المنطقي .

هذه لحظة سريعة عن عمل بياجيه ومقتضياته في تربية الطفولة المبكرة . وهو عمل ضخم لا يستطيع أي عامل في هذا الميدان تجاهله بالرغم من الانتقادات التي وجهت إليه .

وقد شهدت السنوات الأخيرة تزايداً في عدد البرامج التي حاولت تطبيق نظرية بياجيه جزئياً أو كلياً . كما شهدت دراسات كثيرة أكدت خطورة السنوات المبكرة من حياة الطفل فيما يتعلق بنمو الذكاء لديه ، ومن هذه الدراسات :

٢ - قام بورتون هوايت Burton White الأستاذ بجامعة هارفارد بدراسة حول كيفية زيادة سرعة التعلم لدى الطفل في سن الرضاعة . وقد وجد أن هناك علاقة بين المثبرات الموجودة في بيئة الطفل الرضيع وسرعة تعلمه ، وتوصل إلى أن بالإمكان انقاص زمن التعلم عن طريق إثراء هذه البيئة بالمثبرات المناسبة مثل وضع شراشف وأغطية ملونة ومزخرفة برسومات مختلفة في سرير الطفل ، وتعليق بعض اللعب الملونة أسفل السرير ، وتجهيز الرفقة بأثاث بهيج يستطيع الطفل أن يراه وهو في سريريه . ويرى هوايت في ضوء نتائج دراسته أن الطفل الرضيع يتعلم الوصول إلى الأشياء المعلقة فوق السرير في أقل من نصف الوقت الذي يستغرقه أقرانه من الأطفال الرضع الذين يعيشون في بيئات فقيرة بالمثبرات . ويعتبر هوايت أن هذه القدرة علامة بارزة للنمو العقلي لدى الطفل الرضيع (جرازغ) .

2 - قام بنجامين بلوم Benjamin Bloom أستاذ التربية بجامعة شيكاغو بفحص

ألف دراسة من الدراسات التي اهتمت بقياس نمو الأطفال وجمع منها ذخيرة إحصائية هامة في كتابه : « الاستقرار والتغير في السمات الانسانية » . وقد بين أهمية الخبرة الفنية والنمو المعرفي في سنوات الطفولة المبكرة بقوله : « . . . حين نتحدث بلغة مستوى الذكاء المقيس في سن السابعة عشرة ، يمكننا أن نقول إن 20٪ منه على الأقل يتكون خلال السنة الأولى من العمر ، و 50٪ منه يتكون حتى حوالي السنة الرابعة و 80٪ منه حتى حوالي السنة الثامنة و 92٪ منه حتى السنة الثالثة عشرة » (مكارثي وهيوستن) .

الفصل الثالث

تطورات في ميدان علوم الاجتماع

تمهيد

التربية ، في منظور العلوم الاجتماعية ، عملية تنشئة اجتماعية ، تنتهج الى الحاضر والمستقبل ، وتهدف الى تعليم الأفراد الأدوار التي يتوقع منهم أن يؤديوها خلال تفاعلهم مع الآخرين ، وفي مراحل حياتهم المختلفة .

والتنشئة الاجتماعية هذه ، عملية مستمرة طول الحياة ، ولكن ما يتم منها في الصغر يمثل الأساس الذي تقوم عليه الأشكال التي يتعرض لها الفرد في المراحل التالية . وإذا كانت التنشئة الاجتماعية الأولى ملائمة ، اندمج الأفراد في المجتمع بسهولة وتقدموا باطراد ، أما إذا كانت غير ملائمة فإن الأفراد يواجهون صعوبات في تفاعلهم مع الآخرين وانقطاعات في انتقالهم الى المراحل التالية في حياتهم .

والمشكلة الكبرى التي تواجهها التنشئة الاجتماعية في عصرنا الحالي تتمثل في تعدد المؤسسات التي تتصدى لهذه المهمة . وستوقف في هذا الفصل عند اثنتين منها وهما : الأسرة والوسط الاجتماعي الذي تنتمي اليه من جهة ، والمدرسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها من جهة أخرى . وتعرض للدراسات التي بينت أثر الأسرة في النمو العقلي للطفل بصورة عامة ، وفي تحصيله المدرسي بصورة خاصة ، مع التركيز على مفتضيات ذلك في مجال تربية الطفولة المبكرة

أولاً : الأسرة

كانت الأسرة في الماضي ، وما تزال في المجتمعات البسيطة ، تقدم الإطار الرئيس الذي يتعلم فيه الطفل جميع الأدوار الاجتماعية . ونتيجة التجاب التي يربها الطفل ضمن الأسرة ، يصبح هذا الطفل فرداً في القبيلة التي تشكل نظاماً ميامياً ووحدة اقتصادية ، في الوقت ذاته .

على أن ينيان الأسرة الحديثة تختلف عما كان عليه فيما سبق ، وحل محل الأسرة الممتدة extensive التي تشتمل على عدة أجيال أسرة زوجية تقتصر على الأبوين وعدد محدود من الأبناء .

وإذا كان بمقدور الأسرة الممتدة أن تقوم بالنشئة الاجتماعية كاملة ، فإن الأسرة الزوجية الحديثة لا تستطيع الاضطلاع بهذا العيب بمفردها ، لأن عملية النشئة الاجتماعية أصبحت أكثر تعقيداً وصعوبة مما يستطيع الآباء أدائه بمفردهم . وهذا الأمر ينطبق على جميع مراحل عمر الفرد ، ومنها مرحلة الطفولة المبكرة .

هناك قضية تواجهها الأسرة الزوجية فيما يخص هذه المرحلة ، وهي تتمثل في أن صغر حجم الأسرة ، والعزلة الطبيعية التي تنشأ من الحياة في منازل مستقلة متباعدة قد تبعد الأطفال عن الراشدين الآخرين وعن غيرهم من الأطفال . وقد ينشأ عن ذلك إفراط في تعلق أفراد الأسرة ببعضهم البعض وتفريط في علاقتهم بالآخرين وتبعية شخصيات أفراد الأسرة بعضهم لبعض ، ناهيك عن أن الأبوين يضطران إلى مغادرة المنزل للعمل في المؤسسات الاقتصادية التي تقع خارجه ، وقد لا يتمكنان من توفير رعاية مناسبة لأطفالهما أثناء فترة الغياب هذه . على أن النشئة الاجتماعية المبكرة في الأسرة تنطوي على قضية أكثر حساسية ، وهي تتمثل في تباین الأوساط الاجتماعية الاقتصادية التي تنتمي إليها الأسر ، وتؤدي مستوى بعض هذه الأوساط عما هو مطلوب للنجاح في المدرسة أولاً ، والحصول على عمل جيد فيما بعد .

ثانياً - الوسط الاجتماعي الاقتصادي للأسرة والنمو العقلي للطفل

تشير الدراسات إلى أن الوسط الاجتماعي - الاقتصادي - الثقافي للأسرة يؤثر ، لا في النشئة الاجتماعية للأطفال فحسب ، بل في نموهم العقلي أيضاً . فقد اتضح أن هناك توازياً بين نتائج اختبارات الذكاء للأطفال والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرهم ، وهذا ما تبينه الدراسة التالية :

- طبق اختبار ترمان - ميريل في إنكلترا عام 1950 على 831 طفلاً تتراوح أعمارهم بين سنتين وخمس سنوات ونصف . ويشمل الجدول (رقم 3) نتائج الاختبار مصنفة حسب مهنة الأب .

- كما أجرى المجلس الاسكتلندي للبحوث التربوية تقويماً لمستوى مجموع الأطفال الاسكتلنديين في الحادية عشرة من العمر (70000) ، ثم حلت النتائج تحليلاً دقيقاً في عدة مؤلفات . ومن هذه النتائج أن النسبة المثوبة للتلاميذ التي حصلوا

على حاصل ذكاء 113 يبلغ 20٪ من العينة المدروسة . وهم يتوزعون حسب مهن آباءهم ، على النحو التالي المبين في الجدول رقم 4 :

جدول (3)

مهنة الأب	متوسط حاصل الذكاء
1 - المهن الحرة	116
2 - المهن نصف الحرة ، والأطر الصناعية والتجارية	112
3 - المستخدمون الرئيسيون والعمال المؤهلون	108
4 - المستخدمون الثانويون والعمال نصف المؤهلين	104
5 - العمال ضعاف التأهيل	95
6 - العمال غير المؤهلين	94

من : Decorat et Hotyat, La sociologie de l'éducation, 2ème édition, Université de Bruxelles, 1977, p. 88.

جدول (4)

نسبة الأبناء ذوي الذكاء المرتفع من كل فئة ٪	فئات الآباء بحسب مهنتهم
66٪	أساتذة الجامعة والمهن الحرة
46٪	رؤساء المشاريع
45٪	أطراف أخرى (صناعية وتجارية)
32٪	أصحاب الأعمال الصغيرة
32٪	موظفون ومستخدمون
19٪	عمال مؤهلون
16٪	مزارعون
13٪	عمال نصف مؤهلين
12٪	عمال فزارعيون
10٪	عمال غير مؤهلين

من : المصدر السابق نفسه ، ص 89 .

ونستطيع أن نستخلص من هذه الدراسات المقارنة نتيجتين :

1 - أن الوسط الاجتماعي للأسرة يؤثر في ذكاء الطفل وتفكيره .

2 - وأن هذا التأثير يبدأ منذ الطفولة الأولى .

ويركز عدد من العلماء تحليلهم لهذه النتائج على أهمية تعلم اللغة في نمو الذكاء وأساليب التفكير . فمعظم التفكير في رأيهم يؤدي عن طريق الكلمات .

ومن هؤلاء العلماء « برنشتاين » الذي أجرى تجاربه في إنكلترا عام 1968 . وقد بينت تجاربه هذه أن الثقافة الفرعية (ثقافة الأوساط الاجتماعية المتعددة ضمن الدولة الواحدة) تنقل لأفرادها أساليب مختلفة في الحديث ، وبالتالي أساليب مختلفة في التفكير .

لقد أجرى برنشتاين تجاربه في لندن على صبية ينتمون إلى الطبقتين العاملة والميسورة ، ووجد أن ثقافة الطبقة العاملة تتضمن أسلوباً خاصاً في الحديث يتميز بطبيعته الضيقة إلى حد بعيد . إن الجمل في هذا الأسلوب قصيرة ، والجمل المتعلقة بالجمل الرئيسية معدودة ، وأخيراً إن الحركات الجسمية تستعمل بصورة شائعة للتعبير إلى جانب الكلام أو بدل الكلام .

ويسمى برنشتاين هذه اللغة البسيطة من حيث التركيب « اللغة المحدودة » . ويرى أن الأفراد الذين ينشؤون على استخدام هذه اللغة ينشؤون بالتالي على التفكير بطريقة بسيطة ، بالرغم من أن القدرات الفكرية الفطرية لقسم منهم تؤهلهم إلى تفكير أكثر تعقيداً .

أما في الثقافة الفرعية للطبقة الميسورة المتقنة ، فالأطفال يسمعون حديث آبائهم الذين يولون أهمية كبرى للتعبير الشفوي وللإجابة عن أسئلة أبنائهم . وبما أنهم يلاقون التشجيع ويحصلون على جزاء مناسب ، فهم يقلدون لغة آبائهم ، وهذه اللغة أكثر تعقيداً . فالجمل فيها طويلة يتضمن بنيتها جملاً رئيسية وجملاً تابعة ، وعدداً من الصفات المختارة بلباق ، مع استهلاك واسع للتعبير الغائب وللأسماء المجردة ، كما أن الحركات الجسمية تشغل مكاناً أقل في التعبير عن الأفكار . ويسمى برنشتاين هذه اللغة « اللغة المتقنة » ، ويرى أنها تقدم للذين يستخدمونها إمكانية التفكير بصورة أكثر تعقيداً وتحريراً عما تعطيه اللغة المحدودة . إن ابن الطبقة الميسورة يستطيع فهم اللغتين ، ولكن ابن الطبقة العاملة ، الذي نشأ على اللغة المحدودة ، يجد صعوبة كبيرة في ترجمة اللغة المتقنة إلى شيء يفهمه (Morris) .

ولا يأس من التذكير هنا أيضاً بأن الحالات التي تصنفها الدراسة هي حالات متطرفة ، وبين اللغتين المتطرفتين نجد لغات متعددة تتمتج فيها هذه الخصائص بدرجات متفاوتة حسب موقع الأسرة في البنيان الاجتماعي والمنشأ الطبقي لكل من الزوجين . فقد يتزوج رجل من الطبقة الميسورة امرأة من الطبقة العاملة ، وفي هذه الحال تنقل الزوجة الى جو أسرتها الجديدة الكثير من الخصائص المرتبطة بالطبقة العاملة ولا سيما ما يتعلق منها بالنشئة الاجتماعية للأطفال .

وللتأكد من صحة نظرية برنشتاين نعرض هنا خلاصة لنتائج أفراد الطبقة العاملة والمتوسطة في روائز الذكاء .

لقد أعطى برنشتاين رائز ذكاء لفظي ، وآخر غير لفظي ، لجماعتين تتكون الأولى منها من (61) فتي من موزعي البريد تتراوح أعمارهم بين 15 - 18 سنة ، ونمد هذه الجماعة دون تردد من الطبقة العاملة . أما الجماعة الثانية فتتكون من (45) فتي من مدرسة عامة كبرى Public School في مثل أعمال الجماعة الأولى ، وهي تمثل الطبقة الميسورة .

لقد كان حاصل ذكاء أبناء الطبقة العاملة ، بالاستناد الى الرائز اللفظي يتراوح حول (100) ، بينما تجاوز حاصل ذكاء 61/36 منهم (110) بالاستناد الى الرائز غير اللفظي .

أما فيما يتعلق بأبناء الطبقة الميسورة ، فقد كان حاصل الذكاء بالاستناد الى كلا الرائزين أكثر من (100) ، وكان توزع النتائج متماثلاً في الرائزين .

وقد بينَ برنشتاين أن الفرق في حاصل الذكاء بين الجماعتين هو (8 - 10) درجات بالاستناد الى الرائز غير اللفظي ، و(23 - 24) درجة بالاستناد الى الرائز اللفظي ، أي ما يزيد على الضعف . واستخلص من هذه الدراسة أن العمليات الفكرية الضرورية للتجاح في الرائز غير اللفظية متوافرة لكلا الجماعتين . ولكن العمليات الفكرية الضرورية لفهم الأقسام المعقدة من الرائز اللفظية لا تتوافر لدى أبناء الطبقة العاملة ، وليست جزءاً من الأدوات الفكرية التي يستعملونها . (Musgrave)

ويتج عن ذلك أمران :

الأول : أن أبناء الطبقة الميسورة يكتسبون ، خلال تعلم الأدوار المرتبطة بالطبقة

الاجتماعية ، سهولة أكبر في أداء العمليات الفكرية الضرورية للنجاح في روائز الذكاء اللفظية .

والثاني : انه قد يكون هناك عدد من أبناء الطبقة العاملة يستمتعون بقدرة فكرية عالية فطرية ، ولكن هذه القدرة لم تنم لأنهم تعلموا في ثقافتهم الفرعية أسلوباً محدوداً للحديث لم يستطع تزويدهم بالأدوات الفكرية الضرورية . فهل يعني ذلك توقف النمو الفكري هؤلاء الأفراد نهائياً ، وعدم قدرتهم على تعويض ما فاتهم في فترة لاحقة ؟

لا بالطبع ، ولكن الوضع الحالي للدراسات النفسية ، لا يسمح لنا بعد بتحديد الفترة التي يعقد بعدها الأطفال الأذكاء الغرض لتعويض ما فاتهم من النمو الفكري خلال طفولتهم (أبيض) .

ثالثاً - الوسط الاجتماعي - الاقتصادي للأمة والتحصيل المدرسي

وهكذا نرى أن الأطفال الذين يتمتعون للأوساط المتخلفة اجتماعياً واقتصادياً يتعرضون للاهتزاز فيها يتعلق بنموهم العقلي ، وتؤدي هذه الاهتزاز بدورها الى تفاوت قدرات التلاميذ القادمين من الأوساط المختلفة على الاستفادة من التربية النظامية في المدارس . ولا يتجلى ذلك بوضوح لدى الأطفال الأذكاء ، ولكنه يصبح الفاعلة عندما نلاحظ الأطفال الضعيفي الذكاء . كما أن هذا الفرق يزداد كلما ارتفعنا في درجات السلم التعليمي .

فعل مستوى المدرسة الابتدائية ، توى المردود التربوي للأطفال القادمين من الأوساط الفقيرة أدنى مما تتنبأ به اختبارات الذكاء ، كما تبين هذه الدراسة :

أجرى المعهد العالي في هينر (فرنسا) عام 1956 دراسة على 29 صفّاً تضم 620 طالباً ، وطُبق عليهم :

- في بداية العام الدراسي ، اختبارات عقلية منها اختبار جيل (Gille) (وهو اختبار غير لفظي) .

- في نهاية العام الدراسي ، امتحانات موضوعية في القراءة والاملاء وفهم القراءة والحساب .

ولدى تصنيف النتائج في فئات ثلاث بالاستناد الى المستوى الاجتماعي - الاقتصادي للأهل ، حصل الباحثون على الجدول التالي الذي يعبر عن الفروق بين الفئات بالنسبة المتوة للمتوسطات .

جدول (5)

الأوساط الاجتماعية	الرائز العقلي %	القراءة	الاملاء	فهم القراءة	الحساب
1 - الفئة الميسورة (108 تلاميذ)	20 +	61,9 +	58 +	44 +	38 +
2 - الفئة المتكفية (357 تلميذاً)	1 -	7 +	5 -	2 +	1 -
3 - الفئة الفقيرة (156 تلميذاً)	17 -	23,5 -	38 -	32 -	17 -
الفرق بين الفئتين (1) و (3)	37	85,4	96	62	45

ويلاحظ هنا أن الفرق بين الفئات المتطرفة أكبر في الامتحانات منه في الروائز العقلية ، وهو بارز جداً في مادي القراءة والاملاء .

وقد أشارت الدراسة نفسها إلى أن الأطفال الذين يتشعرون للغة الفقيرة يتعرضون بنسبة أكبر للمرسوب المدرسي . فالتلاميذ الراضون في هذه العينة ككل يشكلون (30,2 %) ، ولكنهم يتوزعون ، حسب الوضع المادي لأصرتهم ، كما يلي :

جدول (6)

5,5 %	الفئة الميسورة
2,28 %	الفئة المتكفية
4,47 %	الفئة الفقيرة

من : فوكستروغيتيا ، مصدر سابق ، ص 95 و 96 .

وهذا الفارق الكبير بين الفئتين المتطرفتين يفسر بتضافر عوامل عدة . فالأطفال القادمون من أسر محرومة يحملون معهم زاداً متواضعاً من الخبرات ، ورأسعاًلاً من المفردات أفقر مما يحمله زملاؤهم الميسورون وأقل تنظيلاً .

إن بداية المدرسة الابتدائية تجربة صعبة بالنسبة للأطفال . إنه انتقال إلى عالم مجهول يفرض على التلاميذ للمرة الأولى في حياتهم إعطاء مردود أو تحصيل خبرات معينة . وهذا هو مصدر القلق الذي يحسونه . فالطفل المبتدئ لم يسلح بعد نفسياً للدفاع عن نفسه أمام العقبات التي تواجهه خلال تعلمه المبادئ الأولية . وهو يحتاج إلى دعم أسرته ليكتسب الثقة بنفسه ويمتاز العقبات التي تواجهه . وهنا تبرز مشكلة الأطفال القادمين من أسر فقيرة ، لأنهم يحملون عائقاً مزدوجاً نظراً لفقر أسرهم مادياً وثقافياً . إنهم أقل من غيرهم تسليحاً منذ البداية ، وأقل حصولاً على المساعدة لإزاء العقبات ، لذلك يتعرضون للاخفاق أكثر من غيرهم .

ويستمر أثر التباين الاجتماعي خلال سنوات المدرسة الابتدائية التالية . ومنسنتين على بيان ذلك بدراسة أمريكية :

أخذ « كوري Curry » عينة من تلاميذ السنة السادسة الابتدائية في تكساس وزرع العينة إلى ثلاث فئات حسب مستوى الآباء الاجتماعي - الاقتصادي ، وإلى ثلاث فئات أخرى حسب حاصل الذكاء (أعلى من 115 ، من 94 - 107 ، أدنى من 85) وبعد أن طبق على العينة اختبارات في القراءة واللغة والحساب ، توصل إلى الملاحظات التالية :

- 1 - ليست هناك فروق ذات دلالة في مردود التلاميذ ذوي حاصل الذكاء المرتفع من مختلف الأوساط .
- 2 - هناك فروق ذات دلالة بين التلاميذ ذوي حاصل الذكاء المتوسط من مختلف الأوساط فيما يتعلق باللغة فقط .
- 3 - هناك فروق ذات دلالة بين التلاميذ ذوي حاصل الذكاء المنخفض من مختلف الأوساط فيما يتعلق بالقراءة واللغة .

ويستخلص الباحث من ذلك أن التلاميذ المتفوقين الذين يتمتعون للأسر الغنية يتوصلون إلى التغلب على آثار فقر وسطهم الاجتماعي ، ولكن العائق الاجتماعي يصبح أشد خطورة كلما انخفض حاصل الذكاء .

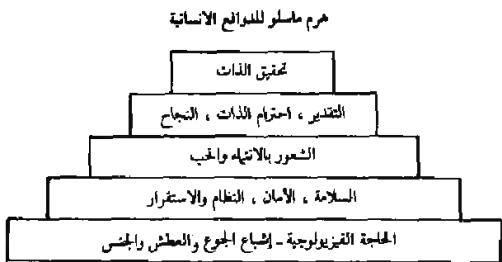
ويستخلص الباحث أيضاً أن التحصيل المدرسي في الحساب يبدو أقل تأثراً بالظروف الاجتماعية - الاقتصادية غير الملائمة (دوكوستر وهوتيا) .

وعلى مستوى المدرستين الإعدادية والثانوية يتجلى أثر الظروف الاجتماعية - الاقتصادية للأسرة في نوع الدراسة الذي يلتحق به الطالب : التعليم الثانوي العام

الموصل أو التعليم المهني المنتهي ، ولا سيما في الأقطار المتقدمة التي يمتد فيها التعليم
الالزامي الى عشر سنوات .

وقد بين العالمان الفرنسيان بودولو Bodelot وابتاليه Establie في كتابهما
« المدرسة الرأسمالية في فرنسا » أنه بالرغم من الإصلاحات التربوية الأخيرة الزامية الى
تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص . فإن التعليم في فرنسا ما يزال اذخوالياً يبر حسب
نموذجين ؛ النموذج الشعبي الذي يتنقل فيه أبناء الطبقات الفقيرة من المدرسة الابتدائية
الى المدرسة المهنية المشهية ، والنموذج الراقي الذي يبر فيه أبناء الطبقات الغنية من
المدرسة الابتدائية الى المدرسة الثانوية الى الجامعة . واذا ما تبين صحة هذه الملاحظات
على نطاق واسع فإن ذلك يضع مؤسسات التربية وأهم أهدافها وهو هدف تحقيق تكافؤ
الفرص موضع الاهتمام . فإذا كانت المؤسسات التربوية لا تعطي المستفيدين منها أية قدرة
للتحرر ، فإن التربية تصبح أداة لديمومة التطبق والنهايز ، بدلاً من تحقيق العدل
الاجتماعي (أبيض) .

وهناك محاولات نظرية في مجال علم النفس لتفسير هذه الملاحظات والمعطيات
الاحصائية ، منها نظرية ماسلو (Maslow) في تحقيق الذات التي ترى أن الحاجات العليا
مثل تحقيق الذات ، والرغبة في المعرفة ، والحاجة للإبداع لا يمكن مناعتها إلا بعد
تحقيق الحاجات الأساسية مثل الحاجات البيولوجية (الجوع والعطش والجنس) ،
وحاجات الأمان والحب والانتماء ، كما يظهر في الشكل التالي :



وهذا الشكل يبين أن الكائنات الانسانية تمتلك منظومة من الحاجات مرتبة حسب جدول أولويات . والحاجات الدنيا تقع في الأسفل بينما تتوضع الحاجات العليا في القمة . ونحن جميعاً نملك حوافز تتحرك باتجاه تحقيق الذات ولكن رغباتنا العليا لا تصبح عوامل فعالة مهيمنة إلا إذا أشبعت حاجتنا الدنيا جزئياً على الأقل (مكارثي وهوبستن) .

وبتعبير آخر ، حين تكون الأسرة في قلق دائم بشأن الطعام والمأوى والأمن ، ويكون الخوف غالباً على حياتها ، فإن ما يترك لها من الوقت للاهتمام بالأهداف السامية هو قليل جداً . لأن الآباء في أسرة كهذه ليسوا أحراراً للاهتمام بالأهداف التربوية التي تضعها الطبقات الوسطى والعليا في المجتمع . إنهم غير قادرين على التكثير نياً إذا كان أبنائهم يتعلمون الألوان والأشكال أم لا ، وفيما إذا كان هؤلاء قادرين على استخدام أقلام التلوين والمنقص أم لا . فهم منشغلون بالحاجات المرتبطة بالبقاء الى درجة لا تسمح لهم بالتنافس مع الأسر التي هي أقل حرماناً . كما أن الفقر والتمييز بكل أشكاله يجعل مشاعر تقدير الذات غريبة على جميع أفراد الأسرة .

إن الأسر ذات الدخل المنخفض لا تكاد توفر لأفرادها الطعام ، فكيف الحال بالكتب والألعاب وجميع الأدوات الأخرى التي تستخدمها طرائقنا التربوية الحديثة ، وحتى الكتب القليلة التي يراها أطفالها قد تنكس حياة غريبة عنهم . إن العديد من خبرات أطفال الطبقات المتوسطة والعليا تستمد من الأسفار الكثيرة ، في حين يشكل مجرد الانتقال من العمل والبيت مشكلة يصعب على الأسر ذات الدخل المنخفض التغلب عليها في معظم الحالات .

إن النتيجة النعيسة للفقر والتمييز هي أن أطفال الأمر ذات الدخل المنخفض ، حين يشاركون المدرسة العامة في سن الخامسة أو السادسة يكونون مفتقرين للخبرات الاجتماعية والعاطفية التي تسهم في التطور الإدراكي كما يجري تعريفه بحسب معايير الطبقات الوسطى والعليا . كما يكون لديهم أحياناً نقص في التغذية والرعاية الطبية ، وقد تكون هذه معدومة تماماً .

رابعاً - برامج التدخل Intervention Programs

إذا كان الفقر يولد الفقر ، والحرمان نصيب أبناء الأمر المحرومة ، فما العمل ؟ هناك حل واحد لهذه المسألة الشائكة ، وهو التدخل أو التمويض . وهذا التعبير العام يلقي التطبيق في برامج عديدة متنوعة ، ولكنها تهدف جميعاً الى كسر ما أصبح يعرف بدورة الفقر . وتتعلق هذه البرامج من المبدأ القائل بأن المساواة في الفرص التربوية التي

تتمسك بالمساواة في التسهيلات والخدمات لا تؤدي إلى مساواة في التحصيل المدرسي ، وفي القناعة بأن الفوارق التي تعود إلى البيئة - لا إلى الوراثة العنصرية - هي فوارق قابلة للتعديل . وهذه الحجة جوهرية للذين يدعون إلى نشر التربية ما قبل المدرسية بصفتها تدخلاً مبكراً في تعلم الأطفال يعوّض ما فاتهم في حياتهم المنزلية .

إن القناعة بالامكانات التي تنطوي عليها التربية ما قبل المدرسية فيها يتعلق بتخفيف آثار الحرمان الاجتماعي لا تمثل موضوعاً جديداً ، بل إنها - على العكس من ذلك - تقف وراء الكثير من العمل الرائد الذي تم في القرن التاسع عشر ، وبداية القرن العشرين .

فاهتمام « ماريا مونتسوري » - على سبيل المثال - بالموضوع في مطلع القرن العشرين ، بدأ مع شعورها بفقدان التقدم لدى الأطفال المتخلفين عقلياً والذين كانت تعاملهم في المستشفى بصفتها طيبة . ومن هنا جاء تفكيرها بإنشاء « بيوت الأطفال » في أحياء روما الفقيرة ، وتطويرها طرائق التدريس المعروفة باسمها .

وفي المملكة المتحدة ، كانت « الشقيقتان ماكميلان » متفائلتين حول إمكانات « روضة الأطفال في الهواء الطلق » التي قامتا بإنشائها عام 1908 في ديبفورد Deptford ، أحد الأحياء الشديدة الفقر في لندن . وقد وصفتا الآثار التي تركتها هذه التجربة في الأطفال كما يلي :

« بعد تناول طعام الغداء ، يفتح باب الروضة ، ويخرج منه قطع من الأطفال الملقطاء ، هاراً كثر من الجبال والرشاقة عبر العمر إلى الساحة القفزة التي تحيط بها المنازل . فتتوقف النساء عن متابعة سيرهن ، ويدير الرجال عيونهم البليدة صوب هؤلاء الأطفال الأصحاء النظيفين متسائلين : هل هؤلاء حقاً أطفال الحى ؟ أم يحدث لأحدهم أن غطس في الكهريز المقترح ، أو تسكع قرب أكوام القاذورات ؟ إننا لا نحتاج إلى طرح مثل هذه الأسئلة الآن ، فقد أصبح الماضي بعيداً جداً ، فهؤلاء الأطفال يأتون إلى المدرسة كل صباح بكامل نظافتهم وتهيئتهم . وإذا كان بعضهم ما يزالون يأخذون حماماً في المدرسة ، فذلك لأنهم يحبون ذلك ، لا لأنهم يحتاجون إليه . وهل يختلف هؤلاء عن الأطفال النظيفين في « هايد بارك » أو « مايفير » ؟ بالتأكيد لا ! ونحن نعتقد أنهم لا يختلفون عنهم أيضاً من حيث التهذيب والتنشئة الجيدة ، مما يعني أننا نجحنا في روضة الأطفال (Wood head) .

وقد يقال إن اهتمام الشقيقتين كان منصرفاً إلى أمور الصحة والنظافة أكثر منه إلى

التعليم ، على أن ذلك يمكن فهمه إذا عرفنا سوء الأحوال المعاشية في تلك المنطقة ، في تلك الفترة .

ومع تحسن شروط الحياة في الدول الصناعية المتقدمة خلال الفترة اللاحقة ، انتقل الاهتمام تدريجياً من مكافحة الآثار الضارة للبيئة إلى تنمية الأطفال من النواحي الانفعالية والاجتماعية والمعرفية . ولكن المبدأ العام ، المتمثل في ضرورة تنظيم تعليم ما قبل مدرسي حيث يكون ليئة الطفل أثر ضار في نموه ، بقي قائماً .

وتعد الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل البلدان التي وضعت مبادئ التربية التعويضية موضع التجريب . ومن أكثر هذه التجارب شهرة البرنامج المسمى « البداية المتقدمة Head Start » . على أن البلدان الأوروبية ما لبثت أن حلت حذوها وأقامت مشروعات مماثلة . وهذه وتلك تستدعي وقفة قصيرة تبين خطوات سيرها ونتائجها .

أ - التجارب الأمريكية : البداية المتقدمة Head Start

يطلق اسم البداية المتقدمة حالياً على شبكة واسعة من الأنشطة الممولة على الصعيد الفدرالي في الولايات المتحدة الأمريكية ، خدمت حتى الآن ما يزيد على ثمانية ملايين طفل من أبناء الأسر المحرومة ، مع أنها بدأت بصورة متواضعة جداً . ففي عام 1964 دعت الحكومة الفدرالية إلى ندوة تضم خبراء في غم الطفل ، وطلبت منهم وضع برنامج يمكن أبناء الأسر الفقيرة من الخروج من حلقة الفقر . وقد بدأ مشروع البداية المتقدمة عام 1965 على شكل برنامج مدرسة صيفية متواضعة ، بهدف تكوين أنماط من التعلم ، والمعارف ، والمهارات ، والمواقف لدى الأطفال المحرومين ، يمكن أن تعيهم من الفقر المستمر طول الحياة . وبعد أن كان البرنامج تحت إشراف « مكتب الفرص الاقتصادية » انتقل إلى إشراف « قسم الصحة والتربية والانعاش الاجتماعي » ، واتسع اتساعاً كبيراً مشكلاً عدداً من البرامج التي تقدم خلال عام كامل . وفي عهد الرئيس كارتر ، عام 1980 ، بلغت محصصات البرنامج 700 مليون دولار ، ولكن هذه المحصصات خفضت في الموازنات اللاحقة ، مما أدى إلى تضيق البرنامج نسبياً .

وقد عرف القاصون على البرنامج منذ البداية ، أن البرنامج يجب أن يكون شاملاً إذا ما أريد منه تحقيق مكاسب في كسر حلقة الفقر . لقد عرفوا أن حل البرنامج أن يصل إلى جميع جوانب حياة الطفل ، وأن جهودهم يجب ألا تقتصر على ما يجري في محيط المدرسة ، كما كانت تفعل البرامج التقليدية . وهكذا فإن برنامج البداية المتقدمة احتوى دائماً العديد من الخدمات التي لم تكن موجودة في البرامج التي سبقتها . وبالرغم من أهمية العناصر التربوية التقليدية ، نظر إليها على أنها واحد من الجوانب الأساسية العديدة في

برنامج « البداية المتقدمة » . كان على البرنامج أن يلبي حاجات الطفل ، لا في إطار المدرسة نفسها فحسب ، بل في إطار المنزل والبيئة الاجتماعية أيضاً . وكان عليه أن يكون مرناً ، قادراً على التكيف مع الظروف المختلفة . لذلك لم يكن من الممكن أن ينظم عن طريق قرارات عليا تنفذ في جميع المراكز المقامة في أرجاء البلاد ، بل كان من الضروري أخذ ظروف الأهل والأطفال في كل منطقة بالحسبان .

ونتيجة لهذا التصور ، اختلفت برامج « البداية المتقدمة » من مكان الى آخر . ولكنها التزمت جميعاً بالعناصر العامة التالية :

1 - التربة : من الواضح أن الخبرات التربوية التقليدية لا يمكن تجاهلها في أي من برامج « البداية المتقدمة » . فكما هي الحال في جميع برامج تربية الطفولة المبكرة الجيدة ، يعمل برنامج « البداية المتقدمة » على تنمية الطفل من النواحي المعرفية والعاطفية والاجتماعية والجسدية ، ويشكل تحقيق شعور انجالي بالذات هدفاً رئيساً له . وينطوي البرنامج على جهود خاصة لتوفير خبرات تربوية على أبل أن ترقى هذه الجهود لإيصال الطفل المحروم الى مستوى الأطفال غير المحرومين حين يدخل المدرسة الابتدائية .

ولما كان المطلوب أن يصل الطفل المحروم الى مستوى الأطفال غير المحرومين فإن تخفيض معدل المعلمين الى التلاميذ يعد أساسياً لتحقيق هذا الهدف . كما أن المربين في البرنامج يدربون غالباً على مساعدة الأطفال المعوقين الذين يشكلون حوالي 10% من مجموع الأطفال الذين يضمهم البرنامج . وفي المناطق التي تسود فيها ازدواجية اللغة ، يعين معلمون يتقنون اللغة الثانية ، ويعرفون الكثير من الثقافة التي يتمتعونها .

2 - الصحة : إن العديد من أطفال الأسر الفقيرة لا يرون أطباء على الإطلاق ، وهم لا يرون بالطبع اختصاصيين يستطيعون مساعدتهم على مواجهة مشكلاتهم النفسية أو الانفعالية . لذلك تتضمن أهداف « البداية المتقدمة » اكتشاف المشكلات الصحية بصورة مبكرة ، وفي سبيل ذلك يجري للأطفال فحص طبي كامل ، يقوم به أطباء الجسم والأسنان ، ويقدم لهم العلاج اللازم ، ولا سيما اللقاحات الضرورية .

ولما كان العديد من هؤلاء الأطفال يأتون جائعين الى المدرسة ، فإن البرنامج يقدم وجبة ساخنة وأخرى باردة على الأقل يومياً تحت إشراف اختصاصي في التغذية وهذا الاختصاصي في التغذية يعد برنامجاً للأهل يعلمهم فيه كيف يشترتون وجبات الطعام المتوازنة ويعدونها ، وكيف يحصلون على المساعدات الغذائية .

كما أن جميع برامج « البداية المتقدمة » توفر خدمات اختصاصي في الصحة

النفسية . وهذا المتخصص يساعد المربين والأهل في تعرف حاجات الأطفال ومشكلاتهم ، ويشجع غو الأطفال من النواحي الانفعالية والاجتماعية .

3 - الخدمات الاجتماعية : يرى آباء الأطفال الذين يلتحقون ببرنامج « البداية المتقدمة » ان العديد من حاجات أطفالهم تبقى دون تلبية ، ولا يعرفون كيف وأين يحصلون على المساعدة . ولذلك يعين البرنامج مساعداً اجتماعياً مهمته مساعدة الأهل على معرفة المؤسسات الاجتماعية التي تستطيع تلبية بعض هذه الحاجات ، وعلى الحصول على هذه الخدمات . فالمساعد الاجتماعي يمكن أن يرافق الآباء إلى مؤسسة ويساعدهم في كتابة الأوراق المطلوبة . وتلك مساعدة كبرى إذا كان الأهل لا يتقنون اللغة الانكليزية ، أو كانوا يهابون الاجراءات المتبعة في الدوائر الرسمية . إن الأطفال ذوي المشكلات الخاصة يستطيعون الحصول على عدد من الخدمات الصحية أو الغذائية المجانية ، ولكن الأمر الفقيرة قد لا تكون وافية بهذه القرض المتوافرة لأبنائها ، لذلك يستطيع برنامج « البداية المتقدمة » أن يقدم لهم التوجيه والنصح اللازمين .

4 - تعاون الأهل : أكدت معطيات البحوث ما بينه الكثيرون من المربين من أن الآباء هم أكثر الناس تأثيراً في غو الطفل ، وهذا يعني الأم والأب على السواء ، لذلك يشجع برنامج « البداية المتقدمة » تعاون الأهل على جميع المستويات ، ومنها مشاركتهم في أنشطة الصفوف والورشات وفي اتخاذ القرارات . فمن خلال المشاركة يستطيع الآباء تكوين صورة أكثر وضوحاً عن عملية غو الأطفال ، ويستطيعون تعلم العمل مع أطفالهم في البيت بفاعلية أكبر . لقد بين برنامج « البداية المتزلية » وهو فرع من برنامج « البداية المتقدمة » ان تعاون الأهل فيما يتعلق بنمو الطفل أمر لا يقدر بشئ . فمواقف الأهل إزاء المدرسة يمكن أن تتحسن من خلال تعاملهم مع الترتيبات ما قبل المدرسية ، حيث يكتشفون أن هناك من يصغي إليهم ويعمل بحسب آرائهم .

5 - إعداد العاملين وتدريبهم : يتضمن برنامج « البداية المتقدمة » الشامل تدريباً متناسباً للعاملين فيه . وغرض هذا التدريب تحسين مهارات هؤلاء ليستطيعوا تحقيق أهداف البرنامج في المجال الذي يعملون فيه .

ومن الطبيعي أن تختلف برامج البداية المتقدمة من مكان إلى آخر بالرغم من أنها تأخذ بالحسبان المبادئ التي ذكوت أعلاه ، والواقع المتمثل في تشجيع مشاركة الأهل يؤدي بحد ذاته إلى هذا الاختلاف . فالسلطة المركزية لا تجد بنية البرنامج بدقة ، بل تترك ذلك للتفاعل بين الأهل والعاملين فيه . ان برنامج « البداية المتقدمة » أنشئ بقصد مساعدة الأسر ذات الدخل المنخفض ، ولما كانت ظروف الفقر مختلفة ، من

حيث النوع والدرجة ، فإن جهود البرنامج يجب أن تتنوع بالتالي . ولما كان البرنامج تجريبياً ، فإن تغيرات نظراً فيه من آن لآخر ، والجميع يتعلمون ويكتشفون نواحي جديدة بمرور الزمن ، ولكن التركيز يظل في كل حالة ، على الجهد الشامل لكسر حلقة الفقر عن طريق التدخل ، بمساعدة الأهل ، في جميع مظاهر الطفولة المبكرة ، وإحداث تغيير في قدرات الصغار واتجاهاتهم وسلوكهم ، على أمل أن يصبح الأطفال ، بسبب هذا التغيير ، أكثر قدرة على التألؤم مع المتطلبات الثقافية السائدة .

لقد تأثر برنامج « البداية المتقدمة » بعدد من التطورات والجهود التجريبية ، وأثر في عدد آخر . فقد بدأ البرنامج ، على سبيل المثال ، بإنشاء مراكز للعناية بالأطفال الفقراء قبل هام من دخولهم المدرسة العامة ، ولكنه يضم الآن جهوداً عديدة تتمثل في برامج موجهة نحو المنزل ، وبرامج موجهة للبيئة . وقد بنطوي البرنامج الواحد على مزيج من أنشطة موجهة للأطفال تنوم في المركز ، وأخرى موجهة للمنزل ، ونشالة موجهة للبيئة .

فقد تم تطوير « برنامج المقابلة » لمساعدة الأطفال الذين أتوا من برنامج « البداية المتقدمة » للانتقال الى المدرسة الابتدائية يسر وكفاءة ، من جهة ، ولمساعدة معلمي المدارس الابتدائية على إيجاد أساليب تمكنهم من تلبية حاجات الأطفال الذين تابعوا برنامج البداية المتقدمة ، من جهة أخرى .

كما عمل برنامج « البداية الأسرية » وهو تجربة امتدت ثلاث سنوات وانتهت عام 1975 ، على توفير الخدمات للأهل والأبناء في المنزل بدلاً من المركز . ويضم العديد من برامج البداية المتقدمة الآن مقاربة متمركزة حول المنزل بصفتها عنصراً من الخدمة الموجهة للبيئة (مكارثي وهيوستن) .

ب - المشروعات والأوربية

بنى العديد من هذه المشروعات مقاربة أصبحت تعرف بالبحث الفعال «Action research» . والبحث الفعال ، كما يدل المصطلح ، لا يقتني بجمع المعلومات حول الأسلوب الذي يؤثر به الوسط الاجتماعي في الأداء التربوي للأطفال ، بل ينتقل الى إحداث تغييرات في ذلك الوسط ، ويقوم الآثار الناجمة عنها . وتتكون هذه العملية من ثلاث مراحل يمكن تمييزها في معظم مشاريع البحوث الفعالة ، بالرغم من تداولها ، وهي :

- 1 - تشخيص خصائص الحرمان الاجتماعي وآثاره في التربية .
- 2 - تصميم سياسات للتدخل (مناهج ، طرائق تدريس ، عمل مع الأهل . . .) .

3 - توفير آثار هذه السياسات فيما يخص الأطفال .

ويمكن التمثيل لمشروعات البلدان الأوربية في مجال تربية الطفولة المبكرة بما تم بهذا الصدد في المملكة المتحدة .

أشرف على هذه المشروعات في المملكة المتحدة « قسم التربية والعلوم » في الحكومة ، « وجلس البحوث في العلوم الاجتماعية » ، وتم توزيعها على أربع مناطق تعد من المناطق ذات الأولوية في الخدمات التربوية Educational Priority Areas (EPA) . وقد منح الباحثون في كل منطقة قدرأ من المرونة يتيح لهم أن يختاروا مقاربتهم الخاصة في التدخل بحسب ظروف منطقتهم ، على أن التنسيق في المشروعات كان يتم على الصعيد المركزي . وفي الوقت الذي كانت مشروعات EPA تدخل حيز التطبيق أنامت المؤسسة الوطنية للبحث التربوي The National Foundation for Educational Research (NFER) مشروعاً مماثلاً من حيث الأغراض والطريقة . وفيما يخص العنصر الأول لنموذج البحث الفعال ، وهو تشخيص الدلالة التربوية للمحرمان الاجتماعي ، امتد الباحثون الى النموذج النظري الذي وضعه برنشتاين ويميّز فيه بين نوعين من اللغة : اللغة المثقنة أو المحكّمة لدى الطبقات المسورة ، واللغة المحدودة لدى الطبقات المحرومة ، واقترضوا أن القصور اللغوي لدى أبناء الطبقات المحرومة يمثل عاملاً أساسياً في تقصيرهم الدراسي .

ومن هنا استخلص الباحثون في المرحلة الثانية - مرحلة تصميم سياسة التدخل - إنه إذا أريد إعداد الاطفال المحرومين للنجاح تربوياً ، فمن الضروري تعويدهم على اللغة المثقنة في سن مبكرة ، وقرروا اتخاذ استراتيجية للتدخل اللغوي بصفته عنصراً رئيسياً في بحوثهم .

ومن البرامج اللغوية التي حظيت بالاهتمام مجموعة تسمى : The Peabody Language Development Kit, Level P ، تم تطويرها عام 1968 على أيدي دان وهورتون وسميت Dunn, Horton and Smith للاستخدام مع الاطفال المحرومين والمتخلفين في سن ما قبل المدرسة . وهي تتكون من 180 درساً قصيراً أو وحدة ، مدة كل منها عشرون دقيقة . وقد أدخل هذا البرنامج الى عشر مؤسسات للتربية ما قبل المدرسية بصفته جزءاً من مشروع التدخل .

وفيما يتعلق بالمرحلة الثالثة ، أي التقييم ، استخدم الباحثون التصميم التجريبي التقليدي ، فاختلوا خمسمائة من الاطفال المواطنين على هذه المؤسسات في الثالثة والرابعة من العمر ، ووزعهم الى مجموعتين ، اقتصرت إحداها (الضابطة) على

المنهج العادي للمدرسة ، وأعطيت الثانية (التجريبية) الخبرات الأساسية نفسها ، إلا أنها كانت تسحب مدة عشرين دقيقة يومياً لاتباع التعليم اللغوي التجريبي ، فتعطي درساً أو وحدة من مجموعة بيودي التي سبق ذكرها ، في حين يستر بقية الأطفال في أنشطتهم المعتادة . وقد اختبرت القدرات اللغوية للمجموعتين قبل التجربة التي استمرت عاماً كاملاً (اختباراً سابقاً) ، وبعد التجربة (اختباراً لاحقاً) .

لقد ساعد التصميم المطبق الباحثين على تقييم تقدم الأطفال الذين اتبعوا برنامج التدخل ، بالمقارنة مع أولئك الذين لم يتبعوه . فالأطفال الذين اتبعوا البرنامج - باستثناء أعداد قليلة - حققوا فرقاً ذا دلالة في اختبارات اللغة بالمقارنة مع المجموعة الضابطة . على أنه لم يتم دليل على أن الأطفال المحرومين أفادوا من البرنامج أكثر مما أفاد أقرانهم الميسرون بحيث يؤدي ذلك إلى تخفيف اللامساواة وتقريب الشقة بين الفئتين . أضف إلى ذلك أنه حين جرت متابعة الأطفال في مشروع المؤسسة الوطنية للبحث التربوي NFER في مدرسة الصغار (من سن الخامسة إلى الثامنة) تبين أن الفروق بين الفئتين الشجرية والضابطة في اختبارات القراءة والحساب قد تضاعفت كثيراً في سن السابعة إلى حد أنها لم تعد واضحة .

وقد تكررت هذه النتائج في بحوث أجريت في دبلن (أيرلند) . أما ليج (بلجيكا) فقد كان أكثر ما لفت الانتباه في نتائج التقييم التحسن الكبير الذي حققه أبناء الأسر الميسورة في الدراسة . صحيح أن جميع الأطفال أفادوا من التجربة أو من الخبرة المقدمة أثناءها ، ولكن الأطفال الميسورين بقوا في طليعة الأطفال . وقد برز ذلك بشكل خاص في بحوث المتابعة (ووهيد) .

خامساً - النتائج

إن النتيجة العامة التي نتوصل إليها من هذه البحوث تتمثل في أن التدخل في مرحلة ما قبل المدرسة يمتلك تأثيراً مفيداً ولكن على المدى القصير فحسب . وقد لخص العالم برونفنبير Brontfenbrenner (عام 1974) نتائج البحوث الأمريكية حتى تلك الفترة بقوله : إن التحسن الأولي الذي يظهر لدى الأطفال يستمر باستمرار عملية التدخل ، ولكنه سرعان ما يبدأ في التضاؤل والتلاشي بمجرد توقف هذه العملية . وهذه النتيجة تقودنا إلى الأسئلة التالية :

- 1 - ما فئة (أو فئات) الأطفال التي تفيد أعظم الفائدة من التدخل ؟
- 2 - ما البرنامج الذي يقود إلى أكبر قدر من الفائدة ؟
- 3 - ما الذي يجب عمله لتحسين جدوى عملية التدخل على المدى البعيد ؟

4 - هل هناك صبر مثالي للبدء في التدخل ؟

5 - هل يزداد جدوى التدخل إذا اشتمل على العمل مع الآباء بالإضافة الى الأبناء ؟

وحين نقف عند السؤال الأول ، نرى أن نجاح استراتيجيات التدخل يتأثر بحجم الحرمان الذي تنسم به الخبرات المنزلية للأطفال . فالمشاريع البريطانية لم تلاحظ وجود اتجاه لدى أبناء الطبقات الدنيا للاستفادة من برامج التربية ما قبل المدرسية بشكل أكبر من أقرانهم أبناء الطبقات العليا . وإن كان هناك من اتجاه فهو على عكس ذلك تماماً . وهذا الوضع المؤسف أكدته هيرزوغ (Herzog 1972) حين فحص التحسنات الحاصلة لدى مجموعتين من الأطفال تنتمي كلتاهما الى وسط محروم ، بيد أن مستوى الحرمان لدى إحداهما أقل منه لدى الأخرى . وقد قارن مستويات الحرمان بالاستناد الى مؤشري : مستوى تعليم الآباء ، ونوع المسكن والموافق التي تتمتع بها الأسرة . وبعد إجراء التدخل ، ظهر أن مردود التدخل لدى المجموعة ذات الوضع الأفضل كان أكبر منه لدى المجموعة ذات الوضع الأدنى ، كما أن التحسن استمر لدى المجموعة الأولى مدة سنتين ، في حين اضمحلت آثاره تماماً لدى المجموعة الثانية . وقد عبر عن هذه النتيجة قائلاً : كلما قل ما يملكون ، قل ما يتعلمون (هيرزوغ) .

وهذه التجربة تثير في لفت نظر المعلم إلى أنه ، حتى في برنامج التدخل المخطط بعناية ، مطالب بأن يضاعف جهوده لمساعدة الأطفال شديدي الحرمان ، إذا كان يريد منهم أن يفيدوا من البرنامج كما يفعل أقرانهم الذين يفضلونهم حالاً .

أما السؤال الثاني ، فالإجابة عنه صعبة نسبياً ، لأن للبرامج أغراضاً مختلفة ، على أن البرامج اللغوية التي تعطي أهمية للتفاعل اللفظي بين الصغار والراشدين تلمي أغراض التربية التعويضية أكثر من غيرها .

وفيما يتعلق بالسؤال الثالث ، يبدو أن أكثر الاستراتيجيات وضوحاً لاطالة أمد التحسن تتمثل في استمرار التدخل الى ما بعد سنوات الطفولة المبكرة . فكما أن الطفل الصغير حساس جداً بالآثار النافعة لمحيط التعلم الجيد ، فإنه حساس أيضاً بأي انقطاع في الخبرات التربوية . وقد أشار العديد من التقارير الى أن عطلة الصيف تعد فترة كافية لضياح المكتسبات ، كما أشارت تقارير أخرى الى التشويش الناجم عن الانتقال من المدرسة ما قبل الابتدائية الى المدرسة الابتدائية ، والذي يعني الانتقال الى أهداف وطرائق تدريس مختلفة .

واستناداً الى ذلك ، من الواضح أن استمرار التدخل لدى الانتقال الى المدرسة الابتدائية يمثل استراتيجية واعدة بخفيف نتائج الانقطاعات . وقد قام أحد فرائض

البحث الانكليزية باختيار هذه الاستراتيجية على نطاق ضيق في منطقة «وست رينغ» ذات الأولوية التربوية ، فأجرى تجربة «متابعة التدخل» في إحدى المدارس الابتدائية التي انتقل اليها الأطفال الذين طبقت عليهم تجربة «التدخل» في المدرسة ما قبل الابتدائية ، وزرع فيها المتحقوق بالمدرسة الى مجموعتين : واحدة ضابطة ، وثانية تجريبية طبق عليها برنامج صمم خصيصاً لتعزيز برنامج التدخل ما قبل المدرسي . وحين جرى اختبار الأطفال في نهاية العام الدراسي الأول ، تبين أن الذين داوموا على برنامج المتابعة حصلوا على تقدير أعلى في مقاييس اللغة . وقد توصل باحثون آخرون أوريغون وأمريكيون الى النتائج نفسها (وودهد) .

وحول السؤال الرابع المتعلق بالعمر المثالي للتدخل ، تلج جميع الاستراتيجيات التعويضية على التدخل المبكر ، ولكن ماذا يعني ذلك بالتحديد ؟

في الحقيقة ، إن التقارير التي يعرضها برونفيلدر عن برامج التدخل لدى أطفال في السنة أشهر من عمرهم فما فوق ، لا تظهر أن العمر يشكل عاملاً مؤثراً في نجاح التدخل ، وهذا يصدق - على الأقل - في البرامج المطبقة جماعياً مع صف دراسي من النوع الذي وصفناه حتى الآن . عل أن هناك استراتيجية متطورة للتدخل حققت نجاحاً باهراً (بلغة الدوحات في اختبارات الذكاء) ، ولكنها أثارت جدلاً كبيراً . وقد قام بالتجربة هير Heber وزملاؤه في ميلووكي بالولايات المتحدة عام 1972 ، وتضمنت الاستراتيجية إحداث تغيير جذري في محيط الطفل منذ الولادة على صعيد فردي عن طريق توفير رعاية بديلة عن الأسرة خلال معظم فترة الطفولة المبكرة (هير) .

والأسئلة التي تثار بصدد هذه التجربة كثيرة أهمها :

١- ما الدور الذي سيقى للأبوة في تنشئة أطفالهم حين يبعد هؤلاء عن المنزل للحصول على التربية التعويضية ؟

- وإذا سمح لهذا الوضع بالاستمرار خلال سير برنامج التمييز ، فلماذا فرصة الأبوة في إعادة تكوين علاقة أسرية سليمة مع أبنائهم حين ينتهي البرنامج ؟

هذه التساؤلات وغيرها تثير شكوكاً خطيرة حول ما إذا كان من المرغوب فيه دفع فلسفة التمييز الى نتائجها المنطقية وهي : إبعاد الأطفال كلياً عن وسطهم المنزلي المعروف .

على أن هناك - لحسن الحظ - بديلاً آخر ، يتمثل في التدخل في المنزل نفسه لتحسين خبرات التعلم فيه خلال السنوات المبكرة من عمر الأطفال .

وهذا يقودنا الى السؤال الخامس المتعلق بجدوى العمل مع الأبوة لتحسين خبرات

الطفل ، ومن الواضح بهذا الصدد أن التربة لا تستطيع تخفيف الشروط الاجتماعية التي تسبب الحرمان (الفقر وسوء المرافق التي تمتع بها الأسرة . . الخ) ، ولكنها تستطيع تعديل مواقف الآباء وإدراكاتهم وسلوكهم ، وحينئذ يزداد جنوى برامج التدخل ويطول أمد تأثيرها .

فقد نظم الباحثون في المملكة المتحدة تجربة ضيقة النطاق ، استخدموا فيها الزائرين الاجتماعيين لمساعدة الأهل على فهم نمو أطفالهم وتدريبهم على استخدام الألعاب لإغناء خبراتهم التعليمية . وقد أدت هذه التجربة الى نتائج مشجعة . وهناك تجارب أخرى أوروبية وأمريكية تؤكد أن هذه الاستراتيجية يمكن أن يكون لها مردود أطول أمداً من التدخل الذي يقتصر على الأطفال .

ففي مشروع نظمه ليفنشتاين Levenstein في الولايات المتحدة تمثلت الاستراتيجية في زيارات منتظمة يقوم بها زائر (أو زائرة) اجتماعي مدرب من المنطقة التي تنتمي إليها الأسرة ، يقدم لها فيها الأدوات والألعاب التي تساعد على قيام محادثة بين الأم والطفل ، أو تثير التفاعل اللفظي وتعزز العلاقة بينهما . وقد ذكر أن هذا البرنامج يلاقي نجاحاً باهراً ولا سيما حين يبدأ في فترة مبكرة من عمر الطفل ، كما أن التأثيرات النافعة للبرنامج تبقى سنوات عديدة (بروقنبرتر) .

وهكذا نرى أن التربة التعويضية تشهد حالياً ما يشبه الانقلاب في مفهومها وفلسفتها .

لقد أوصت التصورات الأولى للتربة التعويضية بسحب الأطفال عدة ساعات يومياً من جو المنزل وإعطائهم علاجاً تربوياً مكثفاً بإشراف معلمين مدربين لتعويض النقص . ولكن نتائج البحوث التي وضعت لتقويم هذه الاستراتيجية أفادت في إعادة التركيز على الأهمية التربوية القصوى لعلاقة الطفل بأبويه ، وأشارت إلى أن أكثر البرامج تأثيراً هي تلك التي تنجبه الى الآباء والأبناء معاً ، ويهدف الى تعزيز العلاقات بينهم وتمتعها بدلاً من الحلول محلها .

سادساً - البرامج الخاصة بالمناطق الغليظة الكثافة

تبين لنا من البحوث التي عرضناها فيما سبق وجود اتجاه للانفاد من امكانات التربية ما قبل المدرسية لزيادة الفرص التربوية أمام الأطفال المحرومين . بيد أن الاهتمام تركز حتى الآن على الأوساط المدنية للفروق الواضحة بين الفئات التي تتشكل منها والتي تتمثل في وجود فئات ميسورة تعيش في منازل فسيحة تحيط بها شوارع مزدانة بالأشجار ، ولغوى فقيرة تعيش في منازل صغيرة مزدحمة تنفتح على أزقة ضيقة قلرة في

معظم الأحيان . على أن هذه الفئات الأخيرة ، ليست الوحيدة التي تتأهل الاهتمام بالرغم من سوء أوضاعها . فالأطفال الذين يعيشون في مناطق منعزلة ، ضعيفة الكثافة ، يعانون أيضاً حرماتاً حقيقياً يتحدى الباحثين والمخططين بالرغم من أنه قد لا يكون واضحاً للملاحظ العابر .

إن أهم معالم النشأة في منطقة قليلة الكثافة هو « العزلة » . فالخبرة الاجتماعية التي يحصل عليها الأطفال خارج جوارهم المباشر محدودة جداً . وهكذا فإن الأطفال لا يكونون مؤهلين للتلاؤم مع الحياة الاجتماعية التي يواجهونها حين يدخلون المدرسة الابتدائية ، وللاستجابة الى متطلبات التعلم المدرسي . وقد يعاني المعلم في هذه المناطق أيضاً من مشكلة العزلة ، ولا سيما المعلم الوحيد الذي لا تتاح له الفرصة للتعاون مع زملاء آخرين في تنظيم المدرسة وتخطيط العمل التربوي ، فالمدرسة تشكل في غالب الأحيان صفّاً واحداً يجمع ذوي الأعمار المختلفة والقدرات المتفاوتة .

أضف إلى ذلك أن العزلة في هذه المناطق تتداخل أحياناً مع عوامل أخرى ، يأتي الفقر في طليعتها ، ولذلك آثار تربوية بالغة .

ومن المعروف أن التحصيل المدرسي للأطفال القاطنين في مناطق قليلة الكثافة أدنى مستوى من تحصيل أقرانهم ساكني المدن . وقد أصطفت دراسة فرنسية مسحية أجريت على 14000 تلميذ أدلة على أن التحصيل المدرسي للأطفال الريفيين يقع تحت المعدل العام (نسبة الذين يضطرون الى إعادة سنة دراسية واحدة بين أبناء المزارعين والعامل الزراعيين تبلغ 24% ، ولكن هذه النسبة تنخفض الى 16,5% بين أبناء العمال الصناعيين ، وإلى 11% بين أبناء الموظفين) . ويستفاد من الدراسة نفسها أنه بالرغم من أن التربة ما قبل المدرسية تفيد جميع الأطفال ، فإن أبناء المزارعين والعمال الزراعيين هم أقل الأطفال انتفاعاً بها (وودعيد) .

لذلك كان من الضروري أن ينظر الى المسائل التربوية الخاصة بالمناطق ضعيفة الكثافة في ضوء الخلفية العامة للحياة في تلك المناطق ، وأن يكون محور الاهتمام تشييط الاقتصاد والثقافة التي تشكل التربة جزءاً منها . وهذا يعني أن الاجراءات التربوية يجب أن تدفع مع برنامج شامل للنهوض بهذه المناطق ، وأن التربة ما قبل المدرسية التي تقدم فيها يجب أن تختلف عن النماذج التي تقدم في المدن سواء أكان ذلك من حيث الاهداف ، أم من حيث التنظيم والطرائق . وإذا كانت خبرة الأطفال في المناطق قليلة الكثافة محدودة من بعض النواحي ، فمن الضروري الاعتراف بأن هؤلاء الأطفال يمكن أن تكون لهم آفاق واسعة من نواحي أخرى ، ولا سيما من حيث فهمهم للطبيعة بجوانبها

ووديانها وغاباتها وأنهارها وحقولها ، وشعورهم إزاء هذه العوامل . وهكذا فإن على التربية ما قبل المدرسية أن تقبل التحدي وتستند الى هذه الخبرات الغنية بإمكاناتها ، والتي لا تنوفاً لأبناء المدن .

ومن المفيد - في هذا المجال - ذكر توصيات تقدمت بها الندوة التي نظمها المجلس الأوروبي Council of Europe في السويد عام 1977 حول التربية ما قبل المدرسية وأهم هذه التوصيات :

- 1 - على التربية ما قبل المدرسية ألا تباعد بين الطفل ووسطه ، لذلك كان من الضروري أن تقدم هذه التربية في وسط قريب جداً من منزل الطفل من حيث الموقع والخصائص .
 - 2 - على الراشد الذي يكلف تربية الطفل أن يكون عارفاً بثقافة الطفل ، وقادراً على المشاركة في هذه الثقافة .
 - 3 - على مؤسسات التربية ما قبل المدرسية في المناطق قليلة الكثافة أن تبني سياساتها على أساس مشاركة الأهل (والراشدين الآخرين) النشطة ، والزيارات المستمرة للأهل ، وأخذ الأطفال في زيارات للمزارع والصناعات المحلية والمعالم الطبيعية .
- ويجب أن ينظر الى التربية ما قبل المدرسية في إطار الخدمات الصحية والاجتماعية التي يتعاون فيها المعلمون والأهل والمجتمع المحلي بصورة عامة .
- وهناك تجارب أوروبية عديدة تستخدم التلفزيون بصفته وسيلة تربية مناسبة للأطفال ما قبل المدرسة في المناطق قليلة الكثافة (وودهيد) .

الفصل الرابع

تطورات في مقاربات التنظيم

تمهيد

لقد حدثت تغيرات هامة في النظام الداخلي للمدارس نتيجة الفهم المتزايد للاطفال والرغبة في مطابقة نظام التعليم مع حاجاتهم ، كما جرت محاولات لزيادة فرص الاطفال في الوصول الى كامل قدراتهم . وقد تمثلت هذه التغيرات والمحاولات في استخدام مقاربات أكثر فردية ومرونة إزاء تنظيم المكان والوقت والاطفال أنفسهم . ومن المقاربات التي شاع استخدامها مؤخراً تخصيص أماكن للأنشطة المختلفة على شكل مراكز أو زوايا ، وعدم تقييد المعلم والاطفال بجدول دراسي موحد ، وتوقيع الاتصال خلال مدة دراسية طويلة نسبياً مع معلمة واحدة ، وإيجاد علاقات أوثق بين الاطفال من أعمار مختلفة من جهة ، وبين المعلمين منهم وغير المعلمين من جهة أخرى .

أولاً - الزوايا أو المراكز (Corners or Centres)

يتفق معظم العاملين في تربية الطفولة المبكرة على أن ما يقدم في هذه المرحلة يتأثر الى حد بعيد بتشكيل المكان والأثاث والتجهيزات . فإذا أردنا إثارة اهتمام الاطفال بمعلوم الحياة - على سبيل المثال - علينا ألا نكتفي بإحضار ضفدع أو حلزون (في مرطبان صغير) وعرضه في مقعدة غرفة يجلس فيها عدد كبير من الاطفال في الثالثة من عمرهم في مقاعد مصفوفة ، الواحد خلف الآخر . ولذا فإن من الضروري عدم الاكتفاء على تحديد محتوى المناهج ، بل التفكير أيضاً في كيفية تنظيم الوسط بحيث تحقق المناهج أهدافها على النحو الأفضل .

وقد ظهر حل لتنظيم المكان حاز على قبول واسع ، وهو يمثل في مفهوم الزوايا أو ما يسميه البعض بالمراكز . وتعني هذه المقاربة أن توزع البحوث والمصفوف الى مناطق يختص كل منها ببعض الأنشطة .

وهكذا فإن العديد من المدارس أصبحت تضم زوايا للكتب والحياة المنزلية وقطع التركيب والموسيقى والرسم والعلوم وغيرها ، وتستعين بالقواطع والرفوف وأصاليب أخرى لفصل بين الزوايا المختلفة .

ومن ميزات هذه المقاربة أنها تنصف بالرونة . فحين تظهر حاجة جديدة يمكن تغيير شكل الزوايا وحجمها لتلبيتها ، عن طريق نقل القواطع وإعادة ترتيبها . وهي تساعد على التنوع في الأنشطة ، فمن الممكن استخدام الزاوية نفسها لأغراض متعددة خلال فترات النهار المختلفة . فإذا كانت زاوية قطع التركيب - على سبيل المثال - واسعة ومحاطة بالرفوف ، يمكن وضع القطع والمعدات على الرفوف في فترات معينة واستخدام المكان للموسيقى أو للقيولة بعد فرشه ببعض الحشايا . كما أن العديد من أصناف التعلم يمكن أن تتم في زاوية واحدة . فزاوية الكتب التي تعد لتشجيع النمو اللغوي بالدرجة الأولى ، يمكن أن يتم فيها اكتساب أنواع أخرى من المعلومات كالمعلومات الحسائية والاجتماعية .

عل أن من الضروري عدم المبالغة في التغيير والتنوع ، لأن معرفة الأطفال بأن الأشياء التي يحتاجون إليها موجودة في مكان معين ، وأنهم يستطيعون العثور عليها حين يرغبون في ذلك ، تشعرهم بالأمان . وحين يكون التنظيم جيداً يسهل فهمه فإن الأطفال ينسجمون معه بسرعة ، ويقومون بإعادة المواد والأجهزة الخاصة بكل نشاط إلى مواضعها بعد كل استخدام .

وحين يجري تخطيط الزوايا يجب أن تؤخذ بالحسبان أنماط التنقل داخل المكان فيعمل على ألا تمر الطرق الرئيسية للتنقل عبر زوايا الأنشطة ، بل أن تدور حولها . فالطفل الذي يبني بناءً جميلاً يقطع التركيب يصاب بالحيرة إذا ما رأى هذا البناء يتهازل بدفعة من أحد المارين . أضف إلى ذلك أن وجود الأشياء في طريق تنقل الأطفال يؤدي إلى تعثرهم بها وإصابتهم بالأذى .

وفي سبيل توفير الأمان ينبغي أن يكون المعلم قادراً على رؤية جميع الأطفال وهم يعملون في الزوايا المختلفة . مما يساعد على ذلك ، أن تكون القواطع التي تفصل بين الزوايا قليلة الارتفاع .

وهناك نقطة هامة ينبغي ألا تنفوت على من يخطط الزوايا ، وهي توفير مصادر المياه للعمليات التي تستخدمها ، أو محتاج إلى نظيف مستمر . وفي حال عدم وجود تمديدات للمياه يمكن الاستعاضة عنها بوضع سطل مملوء بالماء في الأمكنة المطلوبة . كما أن من الضروري توفير المأخذ الكهربائية لآلات التسجيل والتسخين وغيرها في الزوايا

الملائمة . ومن الضروري أيضاً توفير إضاءة كافية وتهوية جيدة .

أما حجم الزوايا فيجب أن يحدد لا على أساس نوع الأنشطة التي تقام فيها فحسب ، بل على أساس عدد الأطفال الذين يمكن أن يوجدوا فيها في آن معاً . فزوايا الأعمال المتزلية ينبغي ألا تكون كبيرة لكي لا يشارك فيها إلا نفر قليل من الأطفال في الوقت ذاته . أما زاوية البناء أو التركيب فيمكن أن تكون أكبر نسبياً .

ومن الضروري توفير زوايا تتميز بالهدوء . فإذا كانت المدرسة تقع في شارع مزدحم ، ينبغي وضع زوايا الكتب والفنون في مكان بعيد عن الشارع . ومن الممكن جعل زاوية الكتب جذابة للمعلم والأطفال على السواء عن طريق تزويدها بأثاث مناسب كان يوضع فيها مقعد نريح للمعلم وحشايا أو كرسي وطاولة صغيرة للأطفال (مكارثي وهيوستن) .

ولي سبيل إيجاد جو بهيج يبعث على الرضا والسعادة لدى الأطفال ، يجب أن تكون الجدران والقواطع والخزائن والرفوف مدهونة بألوان مشرقة وبصورة نظيفة ، وأن يجري تزيينها بصورة جذابة . ويمكن أن تشكل المواد المجلوبة أو المشتراة قسماً من الزينة ، على أن القسم الآخر يجب أن يتكون تدريجياً من أعمال الأطفال .

وجدير بالذكر أن هذه المقاربة تعني تطوراً كلياً في إنتاج التجهيزات التي يحتاج إليها الصف . ومن الضروري أن يستند اختيار هذه التجهيزات إلى معايير مثل مرونة الاستعمال والمتانة والجاذبية ومدى استراتيجيتها للخيال . . . وهكذا فإن شراء المواد الخام التي يمكن تكييفها بأشكال شتى واستخدامها لأغراض متعددة مثل الألوان والورق والورق والأفلام والقراشي أفضل من اقتناء الألعاب الجاهزة التي تستخدم بأسلوب واحد . كما أن شراء عدد كبير من المكعبات الملونة الصغيرة التي يستطيع الأولاد استخدامها في التركيب والفرز والتجميع والعد وتكوين صفوف عشيرة وحساب استيعاب اللعب والصناديق أفضل من شراء شيء له مدى استخدام محدود .

وحين يناظر المعلم زاوية ما ، من الأفضل له أن يجهزها في البداية بالمواد الخام التي تساعد على القيام بأنشطة بسيطة ، ثم يغيثها تدريجياً بإضافة المواد المألوفة لدى الأطفال ، أو التي يقدرونها لممارسة الأنشطة المرغوبة لديهم . فإذا كنا نريد للأطفال أن يلعبوا ويتعلموا ، فعلياً أن نتيح لهم حرية الاختيار ، وأن نفتح لهم سبيل الإبداع بالساح لهم بمعالجة المواد على النحو الذي يستهويهم (مكارثي وهيوستن) .

ثانياً - المدارس ذات المخطط المفتوح (Open Plan Schools)

بدأت التجارب الأولى لمقاربة الزوايا أو المراكز في الأبنية المدرسية التقليدية . فقامت مريبات الأطفال بتقسيم الصفوف الى « مراكز » بواسطة الستائر والألواح والمناضد المصنوعة وتخزين الكتب في معظم الحالات ، وعن طريق المقارنات الأرضية في حالات أخرى . فوجدوا قطع من البسط أو السجاد يعني أن الأطفال يستطيعون العمل والقراءة جتاء على الأرض . ولما كانت هذه المقاربة لا تستخدم ترتيبات المقاعد المشكيلة ، فقد أمكن الاستغناء عن كثير منها .

وعلى الرغم من هذا التنظيم الجديد للممر ، فإن غرفة الصف لم تتمكن من استيعاب الخبرات المتنوعة التي ينصح حالياً بتقديمها في تربية الطفولة المبكرة . وبدأت الصفوف (بالإنجليزية التدرسي للكلمة) تزحف تدريجياً خارج غرف الصف نحو الردهات أو الممرات . وربما وضعت المناضد التي تعرض عليها الأشياء موضع الاهتمام العام أحياناً في مداخل القاعات ليتمكن أكبر عدد ممكن من الأطفال من التمتع بها والاستفادة منها . كما رتبّت المقاعد الخشبية في الزوايا المعلقة لأبداع المعاطف وغيرها ، ودعجت الآلات الموسيقية الثمينة ، التي لا يمكن توافرها في كل صف لقلتها ، في الزوايا الموسيقية المعدة في الردهات ، وتم استخدام كل حيز يمكن تصوره ، وأحدثت مكاتب هادئة ، ومناطق أسواق صاخبة ، وهكذا عملت أشياء كثيرة شائعة ضمن الأبنية القائمة .

وعلى الرغم من كل هذه الجهود ، بدأ أن من المرغوب فيه القيام بمحاولة مدروسة لتصميم مبان جديدة تكون عوناً للمربين على إنجاز أهدافهم وأغراضهم . وهكذا رأينا ولاءة المدارس ذات المخطط المفتوح .

لقد كانت بعض المدارس ذات المخطط المقترح ممتازة ، اتصفت بدرجة عالية من المرونة . إلا أن بعضها الآخر ربما بالغت في المفهوم أكثر من اللازم ، فأوجدت مساحات مستطيلة نسيحة جداً ، وأغفلت وجود أماكن للانتراذ والمزلة ، مما أثار مشكلات عديدة للهيئة التعليمية ، وربما سبب القلق لبعض صغار الأطفال . ويبدو أن أفضل هذه المباني هي التي حافظت على ألفة غرفة الصف الآمنة ، وأضافت إليها مساحات جذابة عملية مثيرة للخيال . ولعل مما يكشف عما هو مرغوب فيه في هذه الأبنية ، سؤال الأطفال عما يفكرون فيه أو يرغبون به ، كما فعل بعض طلاب هندسة العمارة في بريطانيا مع أحد هذه الصفوف . وقد تضمنت الاجابات بعض الطلبات الراقية الشديدة الاسراف مثل الثريات والأرائك ، إلا أنه ظهرت أيضاً طلبات معقولة مثل إيجاد مناسل

أكثر خصوصية وملاعب من المطاط ، ومشاجب للمعاطف على ارتفاع أكثر أمناً . وربما كان أبرزها وأشدّها تأثيراً وصواباً المطلوبة بأماكن هادئة بعيدة عن إزعاج الزوار (لانكاستر وغاونت) .

وقد أصبحت وباض الأطفال تدريجياً أقل تقليدية باستعمال المزيد من السجاد والستائر وأشكال أخرى من الأثاث الجذاب . ويمكن أن تساعد النوافج العائلية للأثاث على جعل الانتقال من البيت إلى المدرسة أقل إيلاماً للكثيرين من الأطفال ، وعلى التخفيف من حدة جو المؤسسات ، ذلك الجو الذي مثلته العديد من المدارس للأباء .

وفي سبيل العمل بنجاح في هذه المدارس يجب أن تمتد العمليات للقيام بقدر أكبر من الحركة ، لأن الأطفال لا يستطيعون البقاء مشغولين ببساطة في الزوايا العملية ، بينما تقع المربية في مكان محدد تختاره بنفسها . ومن الضروري أيضاً أن يوفر التصميم للمربية رؤية شاملة لجميع الزوايا ، لأنها لن تشعر بالأطمئنان إلا إذا كانت ترى جميع الأطفال .

ومن مزايا المدارس ذات المخطط المفتوح أن المهارات والخبرات الخاصة في التعليم يمكن أن تنتشر فيها بسهولة أكبر بين مجموعات العمليات ، لأن العمليات اللواتي يتميزن بالخبرة والروح الإبداعية يستطعن التأثير في غيرهن بسرعة أكبر وبشكل عفوي . كما أن المعلمة التي تتمتع بمهارة كبيرة في التعامل مع الأطفال يمكنها أن تساعد في نشر الهدوء على نطاق المدرسة كلها ، وتستطيع المعلمة القليلة الخبرة التطور تدريجياً في الوقت ذاته ، من خلال اختلاطها بزميلاتها اللواتي يفضلنها في هذا المجال . وعلى الرغم من أنه يفضل تخصيص مربية لكل مجموعة من التلاميذ فإن جميع التلاميذ يجب أن يفيدوا من التنوع في شخصيات المعلمات ، وربما صاف بعضهم عن طريق ذلك معلمة يرتاح إليها بشكل أكبر من المعلمة التي تشرف عليه حالياً . وقد تكلف معلمة معينة أحياناً مسؤولية الاشراف على بعض مظاهر المنهاج التي يكون لها اهتمام خاص أو خبرة دقيقة بها .

على أن للمدارس ذات المخطط المقترح بعض المساوئ . فانتشار عدد كبير من الأطفال في مساحات واسعة محدث تشويشاً وفوضى ، إذا لم تكن هناك معرفة دقيقة بكل منهم ، لذلك كان تنظيم سجلات دقيقة يشكل جزءاً أساسياً من هذه المقاربة . كما أن المعلمين الجدد يشعرون بالحرج لأن عمل كل معلم مكتشف للآخرين ، والخطأ الذي قد يرتكبونها تقع تحت سمع متفرجين عثرين . لذلك يجري الإصلاح على دعم هؤلاء المعلمين من المدير (أو المدير) ، وذوي الخبرة من زملائهم حتى يألفوا هذه الظروف .

وبالرغم من أن المدارس ذات المخطط المقترح تثير هذه المشكلات ، فإن عدداً

كبيراً منها يعمل بنجاح في عدد من البلدان .

ثالثاً - الجدول الدراسي المرن (A flexible schedule) 2

من القضايا التي تواجه تخطيط التربية ما قبل المدرسية قضية البنية التي تنظم الأحداث اليومية . فبعض المربين يحدون تقديم مجموعة محدودة من الأنشطة والانتقال من أحدها الى الآخر في أوقات محددة سلفاً بغض النظر عما يحدث ، والبعض الآخر يفضل أن يكون أكثر مرونة .

والواقع أن من الطبيعي التعاطف مع أولئك الذين يقفون ضد الجدول المقاسي الذي ينظم تقليدياً بإعطاء المعلم خطة يومية ينبغي عليه إتباعها مهما كان الثمن . إلا أن الجدول الذي يؤدي الى التشوش والقرصى ليس مرغوباً فيه في الوقت ذاته . والحل الأفضل يكمن في اتباع طريق وسط ، يخطط فيه المعلم عمله اليومي في الصف والباحات المجاورة ، ويختار الوسائل والتجهيزات ويعدّها بعناية ، ولكنه يحاول في الوقت ذاته أن يكون مرناً في تنفيذ هذه الخطط . وحتى حين يكون لدى المعلم أفكار محددة بدقة حول أنواع الأنشطة المطلوبة ، ويحاول أن يسير باتجاهها ، يجب أن يفسح المجال للأطفال لاختيار ما يناسبهم . فمن طريق إتاحة الفرصة لهم للتفاعل مع المواد المتوفرة ، ومع بعضهم بعضاً ، ومع المعلم ، تظهر أنشطة قيمة لم يخطط لها بصورة مسبقة . وإذا ما ظهرت أنشطة هامة بصورة عفوية فعل المعلم أن يكتفٍ بالجدول الدراسي لاحتوائها بدلاً من إرغام الأطفال على تجاهلها . وحين تنتهي هذه الأنشطة العفوية يمكن العودة الى الجدول الأصلي . لتأخذ مثلاً على ذلك أن معلنة خططت في أحد الأيام لأخذ الأطفال في زيارة الى متحف التقاليد الشعبية ، أخذه بالمسبان أن هذا النشاط يزيد معرفة الأطفال ببيئتهم المحلية ويشكل فرصة لمناقشة المواد الخام والأشكال والألوان والزخارف والأدوات المستخدمة في صنع الأشياء المعروضة ، والوظائف التي تؤديها هذه الأشياء في حياة الناس . ولكنها فوجئت لدى خروجها من المدرسة بهبوب الريح وتساقط أوراق الأشجار . وهذا المنظر الذي يعكس بداية فصل الخريف جذب الأطفال فراحوا يعلقون عليه ويتسابقون الى جمع الوريقات المتساقطة .

إن المعلنة التي تجاهل هذا الحدث الطارئه الشائق في سبيل متابعة البرنامج الذي خططته تفوت على أطفالها فرصة عفوية هامة للتعلم ، والآخرى بها أن تقترح عل الأطفال التوجه الى حديقة قريبة تكثر فيها الأشجار ، وتطلب منهم العودة الى المدرسة لأخذ حبة أو أكياس صغيرة لوضع الأوراق التي يجمعونها والتي يمكن الاستفادة منها في أنشطة متنوعة .

وهناك ملاحظات مقيدة على علاقة بمرونة الجدول الدراسي . فالتدماج الاطفال مع فعالية معينة قد يتطلب بعض الوقت ، كما أنهم يصابون بالحمية إذا ما اضطروا الى التوقف عن نشاط معين قبل الانتهاء منه . لذلك كان من الطبيعي إتاحة قسط كاف من الوقت لكل نشاط ، وتوفير عدد من الفعاليات البديلة بحيث يتمكن الاطفال الذين لا يستطيعون حصر انتباههم فترة طويلة للانتقال من فعالية الى أخرى ، على أن يعمل المعلم على إطالة مدى الانتباه تدريجياً لدى جميع الاطفال . ومن الضروري أيضاً توفير فرص للعب الفردي وأخرى للعب الجماعي ، وتوفير أوقات هادئة وأخرى نشطة ، والمحرص على اعلام الاطفال بقرب موعد تغيير النشاط والبدء بنشاط آخر . ومن الضروري أيضاً ترك فواصل مناسبة بين كل نشاط وآخر للقيام بوضع المواد والأجهزة في مواضعها ، أو اللبس ، أو غسل الأيدي . . . أو غير ذلك ، بحيث يبقى جو الصف هادئاً مسترخياً ولا تؤدي فترات الانتقال الى إثي قلق أو اضطراب .

ومن الممكن مناقشة الجدول والانظمة مع الاطفال أنفسهم ، فمن السهل على هؤلاء تطبيق النظام إذا كانوا قد أمهروا في وضعه (مكازني وهيوستن) .

وهناك مقارنة جديدة لتكليف الجدول الدراسي مع مستوى نضج الأفراد وحاجاتهم يطلق عليها اسم « اليوم المتكامل » وهي تلقى قبولاً متزايداً في البلدان المتقدمة ، لذلك كان من المفيد إعطاء فكرة عن الأسس التي قامت عليها ، والخطوات التي قادت الى ظهورها .

رابعاً - اليوم المتكامل (The Integrated day)

إن مقارنة اليوم المتكامل لم تتطور في الواقع بين عشية وضحاها . فحتى منتصف هذا القرن كانت معظم المدارس في البلدان المتقدمة تلتزم بدقة بجدول توقيت يومية ، تقسم فترة الدوام الى حصص منفصلة لتعليم الموضوعات الدراسية يبلغ طول الواحدة منها عشرين دقيقة ، وقد تقتصر على عشر دقائق فقط . وكان الصف كله يتناول المبرعة نفسها من الموضوعات الواحدة تلو الأخرى . وكانت المربيات على معرفة مسبقة بما سيعملن خلال الاسبوع كله .

وقد تم الاعتراف تدريجياً بأن هذه المقاربة التقليدية غير مناسبة .

ففي بريطانيا مثلاً بدأت مؤسسات التربية ما قبل المدرسة تقسم اليوم الى شرائط زمنية أعرض نسبياً ، فكان من المعتاد أن يمنح الاطفال ساعة من النشاط الاختياري الحر ، ثم يشارون العمل المدرسي المشترك . وجدير بالذكر أن المربيات كن نادراً ما يتعاملن مع الاطفال خلال فترات النشاط الحر ، ولا يتدخلن في العمل الجاري ، بل

يكتفين بالفاء بعض العبارات السريعة دون أن يعملن على توسيع خبرات الأطفال . ومن الواضح أن اتخاذ هذا الموقف كان رد فعل متطرف ضد الصرامة الماضية . إلا أنه لم يكن على كل حال منسجماً مع النمو الفردي للأطفال ، لأن هؤلاء كان عليهم إيقاف نوع معين من العمل للبدء بنوع آخر . وقد اعترف العديد من المربين باللامعقولية المتمثلة في إيقاف اهتمامات الأطفال وتركيز انتباههم بصورة مفاجئة على موضوعات جديدة . وهكذا ظهرت فكرة اليوم المتكامل (لانكاستر وغاونت) .

إن اليوم المتكامل يتضمن مقاربة مرنّة إزاء تنظيم وقت الجاهة والفرد ، يحصل الأطفال فيها على قدر أكبر من إمكانية العمل حتى يصلوا إلى نقطة التوقف الطبيعية . ويهدف هذا « المناخ » التعليمي إلى تحيين نوع التفكير والفاعلية وتركيز الانتباه لدى الطفل . ويعكس العمل للمدرسي عادة هذا الاتساع في الفرص المتوافرة للتطبيق وللعتاية بالأطفال ، لأن المربة تستطيع العناية بالطفل خلال مدى أوسع من الوقت . فإذا ما أظهر الطفل كفاءة واعتياًماً شديدين بمهارة ما كالقراءة والكتابة أو الحساب على سبيل المثال ، فإنه يعطى فرساً أوسع لتميز ذلك ، لأن التركيز من أن لآخر على هذه المهارات لن يعد آنذاك ضاراً بالنمو العام للطفل .

وهذا المقطع الذي يصف فيه أحد الزائرين مشاهداته في مدرسة تطبق نظام اليوم المتكامل يعطي فكرة أكثر وضوحاً عن هذا النظام . يقول الزائر :

« حين دخلنا المدرسة لاحظنا مجموعات صغيرة من الأطفال نبحث في مساكن الحيوانات ، وفي تطوير نظام السكة الحديدية . وكانت هناك مجموعة تؤدي لعبة الدس الخاصة بها ضمن مساحة مربعة ، وكان هناك أطفال يذرعون الردهات جئة وذهاباً يحنون بالبنات والحيوانات ، وآخرون يصنعون نماذج ويطبعون قصصاً ، وكانت مجموعة تصني إلى قصة مسجلة على شريط . وفي داخل غرف الصفوف كان الأطفال يمارسون أنشطة شتى ، فبعضهم يعمل في التركيب ، وآخرون في التلوين ، وقسم يعمل في الأرقام أو الحروف الخ . . . وكانت هناك فئة تتحلق حول المربة ، تضع خططاً إضافية لتطوير العمل المستقى من زيارتها الصباحية ، وكان صف آخر ينشد أو يستمع إلى الموسيقى . وفي كل مكان كان الأطفال يستجيبون ويتفاعلون مع الناس أو المواد . وفيها عدا لحظات من الصخب المؤقت كان الملهو سائداً والجو صادفياً (لانكاستر وغاونت) .

وبما يجدر ذكره أن مصطلح « اليوم المتكامل » يشير أيضاً إلى اندماج المنهاج ، إذ أن التقسيمات الحادة بين موضوعات الدراسة تختفي إلى حد كبير . ففهام مجموعة من

الأطفال بناء بيت من القرميد يمكن أن يتضمن المهارات الاجتماعية وال ضبط الدقيق للحركات ، واللعب التخيلي ، وممارسة بعض المفاهيم الرياضية وتميزها ، وربما كان يتضمن أيضاً بعض العمل الكتابي حول البناء .

وبالرغم من أن نشوء اليوم المتكامل كان بدافع زيادة النمو إلى أقصى حد ممكن ، فإن المربية تستطيع أن تجمع الصف كله في سبيل إكساب الأطفال خبرات مشتركة متنوعة . وحين تلمس الحاجة أيضاً ، تشكل المربية مجموعة من الأطفال الذي يحتاجون إلى تعليم خاص .

إن الأطفال يحصلون ضمن هذا الإطار على قدر أكبر من الاختيار ، ولكنهم لا يتركون للانفداع أو التنقل على هواهم ، أو للاعتداد كلياً على مبادرتهم الذاتية . إن المربي لا يستطيع بالطبع أن يكون في كل مكان . كما أن إعطاء وقت أطول لبعض الأفراد والمجموعات الصغيرة يعني الإقلال من الوقت الذي يحصل عليه الأطفال الآخرون . ولكن تدخلات المربية معها كانت صغيرة يمكن أن تعيد للطفل ثقته بنفسه ، كقولها : نعم أنا الاحتكك ، وأهتم بك أيضاً . إن المربية الجيدة تمنح الإرشاد والتشجيع لجميع الأطفال ، وهي تتوقع من الأطفال المثابرة في عملهم ، ولا تتقبل الأعمال البسيطة من الطفل إذا كانت تشعر أنه قادر على عمل شيء أفضل . ومن الطبيعي أن يكون الأسلوب الذي تتبعه لعمل ذلك إيجابياً مشجعاً . إنها تحاول مساعدة الطفل على رؤية الامكانية التي يتضمنها عمله . فهي تتحدى الطفل مثلاً ليفكر في بعض الإضافات إلى قصته عن طريق الأسئلة التي توجهها له عما يفكر فيه الطفل الصغير في الصورة الموجودة أمامه ، أو عما سيفعل هذا الطفل فيما بعد . . . وهكذا . وهي تعطي أيضاً إرشادات إضافية للذين لا يملكون القدرة على التلازم مع قدر كبير من الحرية في تخطيط المظاهر المختلفة لنشاطهم اليومي . ومن حسن الحظ أن الإيفاعات المختلفة لاستجابات الأطفال وتصرفاتهم ، بالإضافة إلى التنوع في الأنشطة المتوافرة ، تعني أن متطلبات الأطفال لا تحدث دوماً في وقت واحد ، وإلا كان عمل المربية مستحيل (لانكاستر وغاونت) .

إن الروح العامة التي تسود في مدرسة تطبق نظام اليوم المتكامل تطبيقاً سلباً تفيد أيما فائدة في تحدي الطفل وتنمية النشاط الهادف والمهارات النافعة . ونستطيع المربية في هذا النظام تعرف الأطفال المتأخرين وغيرهم من ذوي المشكلات بشكل أكثر وضوحاً لأن الطفل لم يمد فيه حبساً في المقعد طول النهار ، وهكذا تتمكن المربية من رؤية سلوكه في حالات متنوعة .

ومما يساعد على نجاح هذا النظام قيام المعلمة بتنظيم سجلات تبين فيها إنجازات الطفل من الناحيتين الاجتماعية والحرية ، وتعليقاته الشائعة ، وأسئلته ، ومجالات نجاحه ، بالإضافة الى الصعوبات التي يلاقيها .

ومما يفيد أيضاً تنظيم سجلات يخطط للتقديرات العامة المعدة لتطوير عمل الصف والمجموعات الصغيرة والأفراد . وهذه الحاجة لتقويم عمل المعلم (أو المعلمة) تشكل مرآة عاكسة للتطورات التي حدثت خلال القرن الحالي .

إن تنظيم سجلات قفالة يتطلب وقتاً وجهداً ، وليس هناك من جواب سهل شاف للتساؤل عن كيفية القيام بذلك .

كيف يستطيع المعلم أن يواجه هذه الأعباء الكبيرة التي تضمن التخطيط والتشجيع والاستجابة والتسجيل والتقويم ؟

إن دور المعلم يتسع باستمرار ، وهذا العبء الجديد الذي يقع على عاتقه فرض على المسؤولين توفير المساعدة الضرورية له داخل الصف ، على هيئة مساعدين (أو مساعدات) وحاضنات وممرضات ومستخلصين (أو مستخلصات) . وهؤلاء جميعاً يشكلون فريقاً يعمل بإرشاد المعلم .

وهناك آخرى ملاحظة لا بد منها وهي تتمثل في أن مقارنة اليوم المتكامل سير بصورة متوازنة مع مقارناتي الزوايا ، والمدارس ذات المخطط المقترح ، لأنها تستند الى المبادئ نفسها . ومن هنا فإنها تتطلب الشروط نفسها لتعمل بشكل صحيح . ومن هذه الشروط أن تعد المعلمة عدد الأطفال الذين يستطيعون المكوث في منطقة ما من النصف في وقت واحد . فزاوية الأعمال المنزلية (أو البيت) يمكن أن تؤوي ثلاثة أطفال أو أربعة ، وزاوية أعمال التركيب والبناء ستة أو سبعة ، وزاوية الرسم والتلوين والأشغال أربعة وهكذا . . . ويتعلم الأطفال هذه القواعد البسيطة وغالباً ما يتقنون بها .

ولعل أهم الشروط لنجاح هذه المقارنة أيضاً أن يكون الأطفال مدربين على تحمل المسؤولية فيما يتعلق بالتنظيف والرقابة وترتيب المعدات والأجهزة الخاصة بالأنشطة . لذلك كان من الضروري أن تخصص أمكنة معينة للتجهيزات وأن تلتصق عليها بطاقات لتحديد استخدام كل منها . ومن الضروري أيضاً تزويد كل زاوية بحاويات ورقوف وطاولات ذات ألوان زاهية تجعل عملية الترتيب والتنظيف جذابة بعدد ذاتها .

خامساً - التوزيع الطولي أو العمودي (Vertical grouping)

هذا التوزيع الطولي أو العمودي ، والذي يدعى أحياناً « التوزيع الى أسر » ، استخدم في بعض رياض الأطفال ولا سيما في بريطانيا . وهو يجمع أطفالاً من أعمار مختلفة في الصف نفسه ، ربما كانوا في الرابعة والخامسة والسادسة من عمرهم . وقد يتخذ شكلاً معدلاً يدعى « التوزيع الانتقالي » يجمع بين الأطفال في الرابعة والخامسة ، أو بين الأطفال في الخامسة والسادسة في صف واحد . وبها يمكن مدى الاعمار التي تختار الحرية « أو المذيرة » جمعها بعضها مع بعض ، فإن هذا التوزيع يستند عادة الى فلسفة تهدف الى تعزيز النمو الانفعالي والاجتماعي .

ويجد الآباء الذين لم يعرفوا هذا النظام من قبل أن هذا التوزيع غريب نوعاً ما ، ويخشون من أن يعود بالأطفال الذين هم أكبر سناً الى مستوى أدنى . أما المربون ، فله مشكلة تتمثل بالنسبة لهم في التساؤلات التالية : ما المستوى الذي تبدأ منه الحرية للدرس إذا ما اتبعت هذا التوزيع ؟

هل تتجه للطفل (المتوسط) تاركة الأطفال الذين هم أقل نضجاً للفرق أو العوم ؟ أم أنها تركز على هؤلاء الآخرين ؟

وفي هذه الحال ما الذي يكون عليه وضع الأطفال ذوي القدرات الشمية ؟
إن هؤلاء يمكن أن يصابوا بالحباط ، فلما أن يصبحوا عززين يطالبون بالاهتمام ، أو ينقلبوا لمبالغين متبلدين ، وهذا هو الأمر .

وقد حاول التوزيع العمودي (الى جانب نظام اليوم الشكامل الذي ترقصنا عنده فيما سبق) ، مواجهة هذه المشكلات .

والسؤال الذي يطرح نفسه على كل حال هو : ما حسنات هذا الشكل من التوزيع ؟ والجواب ، إن هذه الحسنات متعلقة في مدونة حسنة الإدارة . وليس أقلها أن هناك قابساً مشتركاً بين جميع العائلات في المدرسة . فلا يوجد هناك من يقتصر على تعليم (الصغار جداً) أو على تعليم (الصف الأعلى) . وبناء على ذلك تكون الأبعاد بالمشكلات مشتركة بين الجميع . ولا يستطيع أحد لوم الحرية السابقة لأنها لم تنجز عملها ، أو ترك المشكلات الرئيسية على عاتق الحرية اللاحقة . وجميع المربيات يشعرن بالرضا لأنهن يساعدن على نمو الطفل خلال فترة أطول . هذه المسؤولية الموسعة وهذه المساواة لها تأثير جيد في التحام الهيئة التعليمية ، ولهذا بالتالي تأثير مفيد في الأطفال ، ميزته الرئيسية توفير المزيد من الأمن لهم واستجابة المربيات لهم بصورة جماعية إيجابية . ومن المأمول أن يكون له فوائد متعلقة لكل من الأطفال نذكر منها :

1 - إن الأطفال وآباءهم يكونون على اتصال مع معلمة واحدة لمدة ستين أو ثلاث سنوات ، (إلا أن التوزيع العمودي يثير مشكلة صعبة للمديرة التي تجد عندها معلمة ضمنية . وقد تحتاج الى تقديم دعم عملي إضافي لمساعدة الأطفال في ذلك الصف) .

2 - إن المجموعات الصغيرة من المستبين الجدد تنضم الى المجموعات القذية التي أصبحت وثيقة بنفسها ، متمكنة من نظام المدرسة وأنشطتها .

3 - إن الأطفال يجدون قرصاً متزايدة للعمل وفق تقدمهم الخاص .

4 - إن زمرة الأطفال الذين يلغون الذروة في سرعة اكتساب المهارات لن تكون أبداً كبيرة جداً بحيث لا تستطيع المعلمة الأتاحة بشكل كامل من حاستها . بعكس هؤلاء الأطفال في الصفوف ذات التوزيع الأفقي الذين يمكن أن يصابوا بقدر كبير من الاحتياط . كما أن إيلاء أي اهتمام إضافي لطفل ما في تلك الفترة المناسبة لا يمكن أن يفسر بالحاجة لأن كل طفل يتلقى بدوره هذه المساعدة .

5 - إن الأطفال بطبيعتهم يملكون قدرة كبرى على مشاركة الآخرين في خبراتهم ، وينعدهم ذلك في ممارسة مهاراتهم الخاصة وتميزها . ولا يعني هذا أبداً أن الأطفال الذين هم أكثر نضجاً وذكاء يستخدمون بصورة مبالغ فيها بصفتهم عرفاء أو معلمين صغاراً ، لأن المعلمة الجيدة تتأكد من أنهم يحصلون بدورهم على المساعدة .

6 - إن النوع في الأعمار يعني أن الأطفال الذين هم أكثر نضجاً والذين يكتفون سلوكهم بحسب مواقف المربية ، يستطيعون أن يفعلوا الكثير ليحفزوا الآخرين ويشجعوهم أو يشعروهم بالثقة .

7 - إذا نظرنا الى هذا التوزيع من المنظور العملي وجدنا أن الأطفال الذين يحتاجون الى مساعدة في ارتداء ملابسهم وشد ربطات أحذيتهم يشكلون أقلية في الصف . وأي مربية في صفوف الاستقبال الأولى تقدر كمية الوقت التي تضيق في هذه الأمور .

8 - إن هذا التوزيع يشجع على تبادل الأفكار ، كما يحفز على الانجاز في جميع المجالات .

9 - إن الأطفال يستطيعون في هذا التوزيع ملاحظة ما يفعله الآخرون وروية كيف يتبحرون أو يتفكرون في التلازم مع مشكلات المشاركة والتعاون ، وكيف يستجيبون لفصوص وللعديد من الأنشطة . إنهم يستطيعون أن يروا كيف يواجه الآخرون

التحديات . فالأطفال يستمدون الرضا عادة مع شعور إضافي بالأمان يحصلونهم
على فرصة يرون فيها استمرارية التطور . وكثيراً ما نرى أحدهم يقول : « هذا ما
اعتدت أن أكون عندما كنت صغيراً جداً ، وماكون قاعراً على عمل ذلك عندما
أكبر » (لانكاسر ولخاوت) .

سادساً - الدمج Integration أو المجرى الرئيسي Mainstreaming

تعد هذه المقاربة من أكثر المقاربات تحدياً في مجال تربية الطفولة المبكرة ، وهي
تشير في الأساس إلى الجهود المبذولة لجعل الأطفال المعوقين يتكيفون بغيرهم من غير
المعوقين ويشعرون معهم . والفكرة التي تنطوي عليها تتمثل في تجنب عزل الأطفال
المعوقين بقدر الامكان وعمل إقصاح الطريق لنشوء الاعتقاد لديهم بأنهم أدنى مرتبة من
غير المعوقين .

إن الغالبين بهذه الفكرة يرون في الإعاقة فرقاً من الفروق القائمة بين الناس لا
خطيئة ممتة . ويعتقدون أن الأطفال يستطيعون أن يتعلموا أن كل فرد - دون استثناء -
لا يقدر على القيام بكل شيء . وأن الإعاقة لا تختلف - بالتالي - عن الفروق الفردية
القائمة بين الأطفال غير المعوقين . فنحن جميعاً معوقون على نحو ما ، بمعنى أننا أقل
قدرة من غيرنا من الناس على أداء بعض الأعمال .

وهكذا يمكننا القول أن تطبيق « الدمج » يهدف إلى تحطيم الحواجز المصطنعة التي
يمكن أن تنشأ بين الأطفال المعوقين وغير المعوقين إذا ما عزل المعوقون عن غيرهم
وعوملوا بصفاتهم « غير أموياء » .

وقد اتخذت مقاربة الدمج أشكالاً مختلفة أثناء التطبيق تبعاً لامكانيات المعوقين
وظروفهم . ومن هذه الأشكال :

- التربية طول الوقت في فصل مدرسي عادي مع تقديم المساعدة الضرورية .
- التربية في فصل ملبوس عادي مع فترات رجوع إلى فصل خاص أو وحدة مساعدة .
- التربية في فصل مدرسي خاص أو وحدة خاصة مع فترات رجوع إلى فصل مدرسي
عادي ، والمشاركة الكاملة في الحياة الاجتماعية والأنشطة الترفيهية للمدرسة
العادية .
- التربية طول الوقت في فصل مدرسي خاص مع الاتصال الاجتماعي (المشاركة في
الالعاب والأنشطة اللاصفية) بمدرسة عادية (الراجحي وعمار) .

الفصل الخامس

تطورات في المنهاج

تجهيد

المنهاج بمفهومه الحديث يمثل مجموع الخبرات التربوية التي تعيشها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل . . . الذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم وفقاً للأهداف التربوية المنشودة (الوكيل والمفتي) .

هذه النظرة الموسعة تعني أن المنهج يضم الموضوعات التي يجري تعليمها ، وطرائق التعليم ، والوسائل المستخدمة فيه ، مثلما يضم أهداف المنهج ، وعملية أو عمليات تدريجه . وهو يشتمل على الأنشطة التي تقدم لمجموعة الصف بكاملها ، وتلك التي تقدم للزمر الصغيرة التي ينقسم إليها ، والتي تقدم للأطفال على أساس فردي ، والتتابع الزمني للأنشطة ، ومدى مبادرة الأطفال والراشدين فيها ، ، ومقدار الحوافز وتنوعها ، ونوع المواد المستخدمة والتنوع فيها ، ومحتوى الأنشطة والدروس ، والاصولب الشكلي أو غير الشكلي للتعليم كاللعب الحر أو المشاريع المنظمة .

أولاً - مكونات المنهاج

يتأثر محتوى منهاج تربية الطفولة المبكرة وتنظيمه بعوامل عديدة يأتي في طليعتها الفلسفة التي تعتقها المدرسة بصدد تنشئة الأطفال ، وخصائص الأطفال أنفسهم ، وطول-البرامج ، والبناء المدرسي ، ومؤهلات المعلمين ، والتمويل . وبمنا في هذا الفصل إثارة بعض القضايا المرتبطة بهذه العوامل دون الدخول في التفاصيل .

أ - الفلسفة والأهداف والقيم :

تعتمد الفلسفة العامة للمدرسة بصدد تنشئة الأطفال أهم ما يميز النماذج بعضها عن

بعض - وتتجلى هذه الفلسفة عادة في أهداف المنهاج الذي تضعه ، والقيم التي توجه عملها .

وهناك العديد من الأسئلة التي تطرح في هذا المجال ، منها على سبيل المثال :

- هل تفضل المدرسة إحدى النظريات على غيرها ، أم أنها ترى اتخاذ مقارنة انتقائية ؟

- هل تعنى المدرسة بكلية الطفل أم أنها ترى التركيز على بعض جوانب شخصيته ، كالجانب المعرفي مثلاً ، على حساب الجوانب الانفعالية والاجتماعية ؟

- هل تشجع المدرسة الأطفال على التعلم عن طريق اللعب والاكتشاف وتكثيف الأنشطة المساعدة على التخرج ، أم تفضل أن يتعلم الأطفال المهارات الأكاديمية في هذه المرحلة ؟

- هل ترى المدرسة أن يحدد الأطفال مضمون البرامج ، أم تفضل قيام المعلمين أو جهة مركزية بذلك ؟

- هل تلج المدرسة على الاحترام الدقيق للسلطة وتطالب الأطفال بأن يجلسوا بهدوء ويؤدوا ما يطلب منهم ، أم ترى أن يترك هؤلاء حرية الحركة والحديث بعضهم الى بعض ؟ وهل تسمح المدرسة بارتفاع الأصوات وشيء من الفجوة ؟

ومن الطبيعي أن يكون هناك برنامج كامل ، وعمل المرء أن يعرف ما يحتاج إليه أطفاله بالضبط ليفصل لهم برنامجاً يلبي حاجاتهم . على أن البرنامج يتفاوت من حيث المرونة ، فبعضها يمكن تكيفه لتلبية حاجات بعض الأطفال في المدرسة في فترات معينة ، وبعضها الآخر يفرض نفسه باستمرار على جميع الأطفال ويعمل على صيغهم في قوالب محددة .

ب - خصائص الأطفال :

من أهم هذه الخصائص عمر الأطفال الذين يصمم البرنامج ما قبل المدرسي لخدمتهم ، ويجب ألا ندهش إذا عرفنا أن بلدان العالم مختلفة اختلافاً شديداً في تحديد المجتمع ما قبل المدرسي . فهذا المجتمع يتشكل في بعض البلدان من الأطفال ما دون السابعة من العمر ، كما هي الحال في البلدان الاسكندنافية : الدانمارك - فنلندا - السويد - النرويج - النمسا - بلجيكا وفرنسا وبلجيكا وفرنسا وبلجيكا وتشيكوسلوفاكيا والمانيا الاتحادية ، بالإضافة الى الهند والصين . وهو يقتصر في بلدان أخرى على الأطفال ما دون الخامسة ، وهذه هي الحال في معظم الأنظمة العربية وفي الولايات المتحدة الأمريكية . وكما يختلف الحد الأعلى للعمر يختلف سن الدخول الى هذه التربية . ففي

بلدان مثل غانا واليابان والاتحاد السوفيتي والنملي والولايات المتحدة يستطيع أطفال ما دون الثانية من العمر الالتحاق بنوع من أنواع التربية ما قبل المدرسية ، وفي بلدان أخرى يحدد سن الدخول بالسة الثالثة . ومن المرجح ، فيها يخص الأطفال الصغار جداً ، أن تكون المؤسسة دأراً للحضانة ، أو مركزاً للرعاية اليومية ، أكثر منها مؤسسة تربوية بكل معنى الكلمة . يبقى هناك حد مشترك بين هذه المؤسسات كافة وهي أنها غير إلزامية ، وهي تنوثر للأطفال قبل التحاقهم بالتعليم الإلزامي بما لا يقل عن ثلاث سنوات . (الموسوعة الدولية للتربية 1985) .

ومن الموضوعات التي يدور حولها النقاش في التربية ما قبل المدرسية ، التركيب العمري للصف . وقد رأينا أن الاتجاه يتزايد نحو توزيع الأطفال عمودياً بحيث تخرج أعمار مختلفة في الصف الواحد . وهناك أدلة توحي بأنه يمكن تحقيق أهداف عديدة عن طريق هذا المزج إذا ما شكلت كل من الفئتين الصغرى والكبرى 15٪ من أطقال الصف ، وشكلت الفئة ذات العمر المتوسط 70٪ منهم . ففي هذه الصفوف يحاط الصغار بنماذج أكثر نضجاً من الناحيتين اللغوية والاجتماعية يستطيعون تقليدها ، ويحصل الكبار على فرص للقيادة وتحمل المسؤولية ، وتكون الفئة المتوسطة في أفضل الأحوال التي تدعم نموها من جوانب عديدة . ويجدير بالذكر أن المعلم يحصل أيضاً على فوائد في هذا الصف تخفف من نسبة الصغار الذين لا يستطيعون الاعتدال على أنفهم ، وتزيد عدد « المساعدين » المتوافرين لهؤلاء الصغار .

هناك متغير هام - كما رأينا أيضاً - وهو الخلفية الاجتماعية الاقتصادية للأطفال وأسرهم . ففي معظم الحالات ترتبط بالفروق الاجتماعية الاقتصادية فروق في المواقف لإزاء تنشئة الأطفال والتربية بصورة عامة ، والتربية ما قبل المدرسية بصورة خاصة . ويرجع ذلك جزئياً إلى الأغراض الأساسية التي يراود من التربية ما قبل المدرسية لتحقيقها . (Mialaret) .

إن مفهوم « التربية غير المرئية » أو « الأشكال غير المرئية للتربية » كما يصوره برنشتاين ، ينبه إلى هذه الناحية ، ويقصد به أن المناهج غير الشكلية التي تتمحور حول الطفل وتركز على اللعب قد لا تكون واضحة مفهومة من الأمر الفقيرة ، وهي تربيتهم وتشعرهم بالعجز عن مساعدة أطفالهم ودعم عملهم الفكري ؛ في حين يجد الآباء المسورون هذه المناهج غير الشكلية مرئية ومفهومة ومرغوباً فيها . ولما كانت بنماذج التربية التعويضية الموضوعة لمساعدة الأطفال المحرومين وأسرهم قد صممت على أيدي خبراء ينتمون إلى الطبقات المتوسطة والعليا ، فمن المتوقع قيام سوء تفاهم بين الأمر

للحرومة والحرارة نتيجة الفروق في الأهداف ووجهات النظر . لذلك كان من الضروري أن تصدر البرامج الموجهة الى الفئات الريفية والعاملة عن فهم دقيق لأهداف هذه الفئات وقيمها ومعتقداتها فيما يتعلق بطبيعة الطفولة والعلاقات الامرية ، لأن دلع الامر للتغير السريع بالاتجاه الذي يرغب فيه الخبراء والذي قد يتعارض مع القيم المحلية يمكن أن يسبب استياء حاداً من البرنامج والمقاومة عليه . ومن هنا كانت الحاجة ماسة لتخطيط هذه البرامج بعناية فائقة (الموسوعة الدولية للتربية 1985) .

جـ - طول البرامج :

يؤثر هذا العامل في طول اليوم المدرسي وعدد أيام الدوام في الأسبوع . فهناك مؤسسات قد تعمل لمدة ساعتين أو ثلاث ساعات في اليوم ، وتفتح أبوابها يومين في الأسبوع ، وهناك مؤسسات تعمل طول النهار وفي جميع أيام الأسبوع . وما بين هذه وتلك توجد مؤسسات تقدم خدمات متفاوتة من حيث طول اليوم المدرسي وعدد أيام الأسبوع وخلال العام . وفي معظم دول العالم تتوفر برامج متنوعة من حيث الطول على صعيد تربية الطفولة المبكرة . ففي الصين مثلاً ، تقدم بعض رياض الأطفال التي تديرها السلطات المحلية خدماتها يومياً لمدة 24 ساعة على طول أيام الأسبوع ، مع رعاية كاملة وتسهيلات للمبيت . وفي الدانمرك يوجد نوعان من مؤسسات تربية الطفولة المبكرة ، الأول ذو دوام جزئي والآخر ذو دوام كامل . وهكذا فإن هناك تنوعاً في البرامج من حيث الوقت المتوافر للأطفال في المؤسسات . على أن المعلومات قليلة بشأن الفوائد التي يجنيها الأطفال من البرامج بالاستناد الى عدد ساعات الدوام في اليوم ، وعدد أيام الدوام في الأسبوع ، والمشكلات التي تثيرها فترات الدوام المختلفة للأبناء والمربين .

ومن القضايا المرتبطة بعدد ساعات الدوام في اليوم والأسبوع ، قضية القلائد أو الأذى الذي يصيب الطفل من جراء بقاءه مع فرد كبير واحد ، أو من تعدد الكبار الذين يعنون به . على أن المعلومات قليلة بهذا الشأن أيضاً (الموسوعة الدولية للتربية 1985) .

د - البناء المدرسي والمحيط الخارجي :

يقصد بهذه العوامل موقع البناء المدرسي وحجمه وعدد غرفه ، والتسهيلات التي يوفرها للأنشطة الداخلية والخارجية ، وقربه من الحدائق والمتنزهات . . . الخ .

ففيما يتعلق بالبناء المدرسي ، من المعروف أن البرامج التربوية تحتاج الى أمكنة وتسهيلات . وبعض هذه البرامج يحالف الحظ فيقوم في مكان غطت مني حصيصاً لهذا الغرض ، إلا أن معظم البرامج يستخدم مكاناً مآجوراً ، وقد يكون ملحقاً بإحدى

للمدارس التي تستقبل تلامذة من مراحل دراسية مختلفة . وهناك أيضاً برامج تقدم في بيوت معدة للسكن بعد إجراء تعديلات طفيفة فيها .

ويلاحظ أن مؤسسات تربية الطفولة المبكرة تختلف اختلافاً بيناً من حيث سعة المكان ، بالرغم من أن التشريعات تنص على توفير حد أدنى من المكان للطفل الواحد ، ويرجع ذلك الى عوامل فلسفية ومالية . كما أن هذه المدارس تختلف من حيث طريقة استخدام المكان . فبعضها يبقى المكان الداخلي فسيحاً مفتوحاً ، ويجعله مضيئاً دائماً مريحاً ، في حين يتركه البعض الآخر مظلماً بارداً ثقيلاً أو يقسمه الى أقسام صغيرة مزدحمة . وبعض ترتيبات المكان تدفع الأطفال الى التفاعل الجمعي المستمر ، في حين يوفر بعضها الآخر مناطق صغيرة منعزلة للأنشطة المنفردة الهادئة . وهناك ترتيبات تسم بالرونة وتسمح بالجوء تعديلات دائمة ، وأخرى لا تتحلل بهذه الميزة على الإطلاق .

وكما تختلف المدارس من حيث المكان الداخلي ، تختلف أيضاً من حيث المكان الخارجي . فبعض المدارس يتمتع بميزات عديدة مثل الفسحة المكسرة بالمروج ، والملاعب الرملية ، والتضاريس ، والأشجار والزهور ، وبعض الحيوانات الأليفة ، وبعضها الآخر لا يملك إلا باحات صغيرة عارية .

ومن المتوقع أن يكون لمناخ البلد الذي تقوم فيه المدرسة أثر كبير في البرامج من حيث تنوع الأنشطة ، والتجهيزات المطلوبة لأدائها ، ونسبة الأنشطة الخارجية الى الداخلية .

إن مناخ الوسط الخارجي يحدد مدى الوقت الذي يقضيه الأطفال داخل الأماكن المغلقة من المدرسة والوقت الذي يخرجون فيه الى الهواء الطلق . ففي المناطق الباردة يقضي الأطفال معظم وقتهم داخل الجدران ، أما في المناطق الدافئة فالأطفال يقضون وقتاً أطول في الخارج . وفي هذه الحال تصبح الباحات والمتنزهات العامة التي تجاور للمدرسة أمكنة ممتازة لممارسة الأنشطة .

ومن الضروري الإشارة الى عامل آخر وهو الأمن أو السلامة التي يوفرها المكان للأطفال . فقد تضطر المعلمة في المرحلة ما قبل المدرسية أحياناً الى وضع بعض القيود على حركة الأطفال داخل المبنى المدرسي نفسه اعتماداً على تقديرها لدى سلامة المكان . على أن الوسط الخارجي يحمل عبءاً ثقلأً أكبر من المخاطر . فقد تكون الحدائق العامة غير آمنة ، وقد تكون المنطقة مزدحمة بالسيارات ، أو بأصناف مختلفة من الناس ، لا يمكن ترك الأطفال فيها دون رقابة جيدة .

وعلى صلة هذه العوامل تثار أحياناً مسألة التلوث ومدى قرب المكان أو بعده عن

الضجيج . ومن هذه الزاوية يفضل البعض المؤسسات القائمة في الأرياف أو في أطراف المدن . على أنه من الممكن القول أنه إذا كان تلوث الوسط ضاراً دائماً بالأطفال ، فإن الضجيج ليس دائماً مصدر إزعاج . إن بعض الضجيج المنبعث من الخارج يمثل جزءاً من المثيرات التي تعطي الوسط سمته وطبيعته كصغير القطار وزمر السيارات والفرجات ونداء الباعة . . . الخ . وهذه الأصوات تشكل اختبارات سمعية ذات معنى كامل تربط الأطفال بالوسط وتحببهم به .

هـ - عوامل أخرى :

من العوامل التي تؤثر أيضاً في طبيعة البرامج وعملها التمويل الذي تحصل عليه . وهناك مصادر مختلفة للتمويل ، يأتي في طليعتها الأقساط أو الأجور التي يدفعها الأهل . ولما كان الأهل يختلفون من حيث الاسكانات المالية ، فإن هذا المصدر لا يستطيع أن يلبي متطلبات البرامج الجيدة إلا إذا كان الأهل على درجة من اليسر . وفي حال الأسر الفقيرة يمكن أن تسوء حالة المدارس الى حد كبير إذا لم تحصل المدرسة على مساعدات من جهات أخرى على الصعيد المحلي و / أو الوطني .

ومن هذه العوامل أيضاً ، كفاءة الأفراد العاملين في البرنامج . وكثيراً ما يكون إخفاق البرنامج عائداً الى ضعف القائمين عليه لا الى رداءته نفسه . وقد شهدت العقود الأخيرة انهماكاً متزايداً نحو مطالبة المعلمين بقدر أكبر من التأهيل والخبرة . ويرجع ذلك الى ازدياد الوعي بأن حبة الأطفال والقدوة على التجارب معهم لا تكفيان لتأهيل الفرد لممارسة التعليم في هذه المرحلة . فالبرامج الجيدة تحتاج الى تعمق في المجالات المتعلقة بنمو الأطفال وطرائق تربيته وأساليب العمل مع أسرهم . كما أن الخبرة تكسب أهمية متزايدة لأشخاص دور المعلم ونعقله .

ثانياً - أهداف المنهاج

بدأنا حديثنا عن المنهج بالاختلافات القائمة في الفلسفة والأهداف ، وأشرنا الى أن نماذج المناهج التي تبناها مؤسسات تربية الطفولة المبكرة تتنوع تبعاً لهذه الاختلافات من جهة ، ولعوامل متعددة أهمها خصائص الأطفال ، وطول البرنامج ، والبيئة المدرسي ، والمحيط الخارجي من جهة أخرى . لذلك كان من المتوقع ألا نقردهم نظرة خاصة لأهداف المنهاج ، ولا سيما أن بعض مربي هذه المرحلة ما يزالون يرفضون وجود منهج لها .

على أننا لا نستخدم المنهج هنا بالمعنى الضيق للكلمة ، والذي يعني المساق

الدراسي الذي يضم عدداً من المقررات المترابطة والمتابعة على نحو محدد ، بل نقصد به لب البرنامج التربوي ، أو ما يجري تعليمه للأطفال في المدرسة ، وحتى ما يتعلمونه بأنفسهم خلال التحاقهم بها . لذلك نسمح لأنفسنا بتقديم أهداف حظيت بقدر كبير من الاتفاق ، بما دفع القائمين على مشروع « البداية المتقدمة » في الولايات المتحدة إلى اقتراحها على العاملين في المشروع . وقد قدمت هذه الأهداف في إحدى النشرات التي يصدرها المشروع بعنوان « البرنامج اليومي » ، وهي تمثل في مساعدة الأطفال على :

- تعلم العمل واللعب بصورة مستقلة ، وقبول العون والتوجيه من الراشدين ؛
- تنمية استخدامهم للأصغاء والكلام والتنبه إلى الصلة بين الكلمات المنطوقة والمكتوبة ؛
- تدريبهم على القبول (حب الاستطلاع) ، وتوجيه الأسئلة ، والبحث عن إجابات ، وحل المشكلات .

- اللعب مع المفاهيم الرياضية ، والتوصل إلى فهمها ولا سيما مفاهيم التسايع والكم والمعدد والتصنيف ؛

- توسيع معرفتهم بالعالم من خلال التجريب العلمي والكتب والأفلام والزيارات الميدانية ؛

- تنمية التماسك الجسمي والمهارات البدنية ؛
- زيادة القدرة على التعبير عن الحدس المبدعة بطريق الرقص والتلوين والكلام والفناء وصنع الأشياء ؛

- زيادة القدرة على ضبط الدوافع الهدامة - عن طريق استخدام الكلام بدلاً من الضرب ، وفهم الفرق بين الشعور بالغضب والتفكير عنه - وعلى تكوين مشاعر العطف إزاء الذين يواجهون مشكلات ؛

- تعلم كيفية التصرف بارتياح مع الأطفال الآخرين - بأن يقدر كل من الأطفال حقوقه وحقوق الآخرين ؛

- النظر لأنفسهم بصفتهم أناساً أكفياً يتمتعون بالتقدير (Stone and Janis 1974) .

وفي سبيل تحقيق هذه الأغراض تبين النشرة أن النهاج المقدم للأطفال ما قبل سن المدرسة يجب أن يكون عاماً ، ينمي عندهم معرفة واسعة بأنفسهم وبالمحيط من حولهم ؛ وتلح على أن المعلومات يجب ألا تقدم لهم وهم جالسون على المقاعد ، بل في سياق اللعب الذي يتخرب فيه الأطفال من تلقاء أنفسهم والأنشطة التي تقدم بتوجيه من المعلم . وهذا يعني أن تتم الدراسة عن طريق استكشاف الطفل لفرقة الصف ، وحصوله على المساعدة حين يحتاج إليها ، وطرح الأسئلة ، ووضوح الاجابات موضع التطبيق ، وسياح القصص المقروءة بصوت مرتفع ، واكتشاف كلمات جديدة ،

والانطلاق في المحادثة ، والاتيان بأفكار متميزة ، وجمع حقائق جديدة ، وفي إطار برنامج يجهز بأدوات ممتازة ، ويقوم بتطبيقه واشدون أكثياه . والشئ نفسه بصديق أيضاً فيما يتعلق بالأطفال الموهوبين ، على أن هؤلاء قد يحتاجون الى قدر أكبر من المساعدة (من الراشدين أو من الأطفال الذين هم أكبر سناً) خلال استكشافهم وتعلمهم (ستون وجانيس) .

ومن الممكن القول أن هذا المثال للمنهج الذي يبنى لتحقيق أهداف معينة يركز على النقاط الهامة التالية :

1 - إنه يقترح أن يبدأ تعلم الطفل عن العالم بتعلمه عن محيطه المباشر . فالرعي يجب أن يساعد الطفل على فهم الوسط الذي يعيش فيه ، وعلاقاته مع الناس والأشياء والأمكنة والأحداث أي مع كل ما يواجهه في حياته اليومية ، سواء أكان هذا الوسط غنياً أم فقيراً ، مدنياً أم ريفياً .

2 - إن هذه المقترحات بصدد النهاج تبرز أهمية تجنب التدريب الجامد الذي يطلب من الأطفال أثناء الجلوس ههذه على المقاعد . فالأطفال يجب أن يتنحوا الحرية للعب والاستكشاف والتعلم من خلال نشاطهم الذاتي الذي يحظى بدعم وتوجيه من المعلم .

3 - إن المعلم يجب أن يعبر اهتماماً لجميع الأسئلة والاهتمامات التي يعرب عنها الصغار مهما كانت بسيطة ، وأن يجيب عنها بجد . وعلى المعلم أن يهيء الظروف المناسبة لحدوث الاكتشافات والاكتراعات لدى الأطفال .

وإذا ما أخذت هذه العناصر الثلاثة بالحسبان ، فإن خبرات تعلم عديدة يمكن أن تتفتح (مكارثي وهيوستن) .

ولتأخذ مثالاً على ذلك : لنفرض أن معلماً في مدينة بحرية صغيرة أحضر معه الى المدرسة أختشاباً يمكن الانادة منها في الأشغال اليدوية لعلمه أن بعض الأطفال يحبون صنع بعض الأشياء الخشبية وأنهم سيتعلمون الكثير عن طريق هذه الأعمال (مبادرة من المعلم) . ولدى رؤية الأختشاب قرر طفل (أو أكثر) صنع قارب للصيد (مبادرة من التلميذ) ، وهذا العمل على علاقة مباشرة بالحياة اليومية في المجتمع المحلي . فإذا ما أثار المعلم نقاشاً حول القوارب والصيد أثناء الاشتغال بالخشب فإن ذلك يساعد الأطفال على فهم الوسط الذي يعيشون فيه ، والفعاليات التي يمارسها الكبار لكسب العيش في هذا الوسط . واستناداً الى مبادرة الأطفال (أو المعلم) يستطيع المعلم لإجراء ترتيبات مع أحد الصيادين في المجتمع المحلي (ربما كان قريباً للمعلم أو لأحد الأطفال)

لأخذ الأطفال في زيارة ميدانية للميناء . وهناك يتمكن الأطفال من رؤية القوارب ، وطرح الأسئلة التي تدور في أذهانهم ، وربما استطاعوا أيضاً الصعود إلى قارب أو أكثر . وهذه التجربة مثال للنشاط الذي تتمتع فيه مبادرة المعلم بمبادرة الأطفال ، ويستغل فيه المصنف من فعالية إلى أخرى بصورة عفوية .

وهذا مثال آخر : لنفرض أن مجموعة من الأطفال كانت تلعب بال مكعبات الخشبية ، ورأى المعلم أن الأطفال يرصفون القطع بعضها خلف بعض لتشكيل قطار . فيقترح المعلم عليهم حينئذ أن يتعلموا أغنية عن القطارات والأماكن التي تسافر إليها ، ويذكر الأطفال الأماكن التي زاروها ، فيدير المعلم نقاشاً عما صادفوا في هذه الأماكن من معالم (جبل ، بحر ، متحف ، حديقة للحيوان ، مدينة ملاهي . . .) وعن الأنشطة التي مارسوها (تسلق جبال ، . . . ، مسابقة ، زيارات . . .) والأشياء التي اشتروها . . . الخ

وكما أن هناك اتفاقاً بشأن العمل على تحقيق بعض الأغراض في تربية الطفولة المبكرة ، فإن هناك اتفاقاً أيضاً على أن بعض الأنشطة أو المجالات تعد مناسبة لهذه المرحلة .

وبما يهذر ذكره أن بعض هذه الأنشطة على صلة بالموضوعات التي تعالجها المراحل الدراسية اللاحقة كالمهارات اللغوية والحسابية والعلوم ، على أن بعضها الآخر كاللعب بالماء والمكعبات والمرائس وغيرها تعد خاصة بتربية الطفولة المبكرة ، وهي تشكل سياقاً يمكن أن تحدث فيه ألوان عديدة من التعلم والاكتشاف . وبالرغم من أننا سنتناول كلاً من هذه الأنشطة على حدة ، فإن القارئ يجب أن يأخذ بالحسبان أن معظمها يتداخل تداخلاً كبيراً ، كما يبين من المثال التالي :

لنفرض أن معلمة ومجموعة من الأطفال فرروا في أحد الأيام أن يظهر أيضاً مقلداً للظهور . فإذا كانت المعلمة تمتلك « وصفة » لقي البيض ، فمن الطبيعي أن تقرأ الوصفة وتشرحها وتحدد المقادير المطلوبة قبل البدء بالنشاط أو في أثناءه ، وهذا يمثل تمريناً في اللغة والحساب . وعلى المجموعة أن تقرر نوع الأدوات التي ستستخدم (كالوعاء والمعلقة ومضرب البيض وغيرها) . وهذا يشكل تدريباً في اللطق وفي أساسيات العلوم . كما أن عدّ البيض ووزن المواد أو حساب كميتها (كالسمين والملح والغفل وغيرها) وبيان نوعها تطوري على بعض المعارف الأساسية كالأوزان والحجوم والألوان والروائح والطعوم والأشكال التي يمكن مناقشتها لتكوين فكرة عنها . وقد يحتم الأولاد بمعرفة مصدر البيض وفائدته وفور الحرارة في التغيرات التي طرأت عليه

أثناء الطهي . وحين ينتهي طهي الطعام ينتقل الاهتمام الى كيفية تقديمه ، والأشياء اللازمة لذلك (الأطباق والملاعق أو السكاكين والشوكات) ، والكمية المناسبة لكل فرد .

وحين نفكر في هذا المثال نرى أنه يشكل اتصالاً حقيقياً (بالرغم من أنه بسيط) بمبادئ الحساب (العلاقات والكميات) والعلوم (الحيوان ومنتجاته) . أضف إلى ذلك أنه يوفر فرصة للمعلم ليلقي على القيمة الغذائية للطعام وتحدث عن عملية الهضم وحفظ الصحة . وخلال ذلك يتحرك الأطفال (نشاط جسمي) ويحدثون ويستمعون (مهارات لغوية) ويكتسبون اتجاهات وعلاقات اجتماعية قيمة ، وقد يعبون عن خبرتهم ومشاعرهم بنشاط فني من نوع ما .

وهذه الموضوعات التي يتطرق إليها المعلم ويستفهم عنها الأطفال تشكل عتوى المنهاج في تربية الطفولة المبكرة .

ثالثاً - نماذج المناهج

ظهرت تصنيفات عديدة لمناهج تربية الطفولة المبكرة منذ الستينات . ويستند بعض هذه التصنيفات الى أغراض واضعي المناهج وفلسفتهم ، وبعضهم الآخر الى الأنشطة وأشكال التفاعل التي تحتويها المناهج أو البرامج . ولكن الفلسفات والأغراض تتداخل كما هو معروف .

وسيتناول هذا الفصل ثلاثة أنواع من البرامج مصنفة بالاستناد الى الأغراض الرئيسة التي تسعى الى تحقيقها ، وهي :

برامج النشاط الحر أو العفوي .

برامج النشاط الفكري ممثلة بنموذج مونتسوري .

برامج النشاط الأكاديمي ممثلة بنموذج بيرايتر وانجلمان .

أ - برامج النشاط الحر أو العفوي :

تمثل برامج النشاط الحر مقاربة اصطفائية لنمو الطفل ، لمحاول تلبية حاجات الأطفال الانفعالية والاجتماعية والعقلية . ففي هذه البرامج يحدد الطفل إيقاع العمل بشكل عام ، ويختار الأنشطة بنفسه ، وينصرف الى اللعب الذي يعكس مستوى نموه .

واللعب الحر هو النشاط السائد ، يتخلله من حين لآخر أنشطة جماعية قصيرة مثل وقت القصة ، ووقت الطعام ، ووقت العرض والمحادثة .

وهذا مثال للبرنامج الصباحي اليومي في إحدى الرياض ذات النشاط الحر للأطفال في الثالثة من العمر :

- 1 - أنشطة يختارها الأطفال شخصياً .
 - 2 - وجبة الضحى واستجمام .
 - 3 - متابعة الأنشطة المختارة شخصياً من الأطفال .
 - 4 - وضع مواد اللعب في مكانها والعودة الى أليت .
- وتتاح للأطفال مواد اللعب وأنشطته ، ومشروعات الاشغال اليدوية ، والأغاني والرقصات الجماعية ، ليجتاروا منها ما يشاؤون .

ويتضمن الاتجاه العام لهذه الرياض توسيع خبرة الطفل من خلال مجال واسع من الأنشطة . وينظر فيها الى كل خبرة جديدة على أنها تعمل بعض الفائدة . ولا يوجد فيها معايير واضحة محددة للإنجاز . وبدلاً من ذلك يشجع الأطفال على المشاركة في الأنشطة ، والتفاعل بشكل تعاوني بعضهم مع بعض ، ومتابعة حبههم للاطلاع عن طريق الانخراط في الأنشطة التي تثير اهتمامهم أشد الاشارة (Newman and Newman) .

ب - برامج النشاط الفكري : نموذج مونتسوري

تقوم هذه البرامج على ما يسمى بـ « طرائق الاستكشاف » ، وهي تتمثل في تكوين خبرات مباشرة لدى الطفل بالتفاعل مع عدد متنوع من المواد من خلال اللعب والتفاعل اللفظي المكتسب بين الأطفال والراشدين وبين الأطفال أنفسهم . ومن هذه البرامج تلك التي تتبنى نظرية يابجه التي تشجع النمو الفكري من خلال سلسلة من الأنشطة الحسية الحركية مثل برنامج كامبي وديفريز Kammi and Devries . ويترج منهاج مونتسوري ضمن هذا النوع بالرغم من أنه ينطوي على بعض التحديد من حيث المواد التي تقدم للأطفال ومدى تدخل المعلمين في أنشطة الصغار وتشجيعهم هم من خلال التفاعل . لكننا سنقف عنده رقيقة قصيرة بالرغم من أننا تحدثنا عنه بإسهاب في القسم الأول من الكتاب نظراً لأنه أكثر هذه البرامج انتشاراً .

تستند مقاربة الدكتور ماريا مونتسوري الى فلسفة تربوية تنطوي على إيمان عميق برغبة الطفل في النمو ، وبأهمية المحيط المناسب لظهور كفاءات الطفل . ويتضمن برنامج مونتسوري مواد مصممة للقيام بتمرينات على الحياة اليومية وعلى النمو الحسي والمعرفي .

وتتضمن تمرينات الحياة اليومية لتلميع القطع الفضية ، وتزوير الأزرار ، وطهي الثياب . . . الخ .

أما تمرينات النمو الحسي فتتضمن العمل مع الاشكال ، والاسطوانات المتدرجة ، والأحجيات التي تتمثل في تنزيل قطع معينة في الأطر المناسبة لها . . . وغيرها .

وأما المواد المنوسية فتتضم حروفاً كبيرة ، وأوتاداً وقضباناً للعد ، ومجهيزات لتعلم مفاهيم الحجم والوزن والطول والسعة . . . وغيرها .

ويتسم جو روضة مونتسوري بالهدوء وتوجيه الأطفال نحو إنجاز المهام . حيث يتم تعليمهم الاستعمال المناسب للألعاب والدمى ، ويمرّون تشجيع الصغار منهم على أن يتعلموا من الأطفال الذين يكبرونهم بمراقبتهم أثناء استخدامهم للمواد . على أن الأطفال لا يلقون تشجيعاً خاصاً للتفاعل مع الراشدين ، كما أنهم لا يمارسون الكثير من الأنشطة الجماعية واللعب الرمزي . وتنتظر المدرسة إلى الرغبة في التعلم على أنها الحافز الأول الذي يوجه أنشطة الاطفال ، لذلك يسمح للأطفال بالانتقال من نشاط إلى آخر كما تلميه عليهم اهتماماتهم ومهاراتهم . وكلما ظهرت لديهم كفاءات جديدة أدخلت المعلمة خبرات جديدة أيضاً تساعد في توسيع هذه المهارات .

ولا يكافأ الأطفال في روضة مونتسوري على النجاح ، كما أنهم لا يعاقبون على الاخفاق . فالمراد نفسها مصممة بطريقة تمكن الطفل من معرفة ما إذا كان قد نجح في استخدامها بالشكل الصحيح أم لا . إلا أن الطفل يشجع على الاستمرار في المهمة التي اختارها أطول فترة ممكنة . وهناك احترام عميق لطاقت كل طفل بصفته متعلماً كفواً (نيومان ونيومان) .

نـحـ: برامج النشاط الأكاديمي : نموذج بيرايتر وانجللمان

البرامج ذات الأغراض الأكاديمية هي البرامج الموجهة لاعداد أطفال ما قبل المدرسة للمهارات التي تنتظرهم حين يدخلون المدرسة ، عن طريق تنمية المهارات التي سيحتاجون إليها في حياتهم المدرسية اللاحقة . وقد احتلت هذه النماذج مكانها في بلدان عديدة مثل الولايات المتحدة واندكترا وأستراليا استناداً إلى الفرضية القائلة بأن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر محرومة يأتون إلى المدرسة وهم يحملون نقصاً في النواحي اللغوية والمعرفية . وهذا النقص يمكن علاجه بدروس خاصة مصممة بالاستناد إلى المتطلبات المدرسية المتوقعة . ومن أمثلة هذه البرامج في الولايات المتحدة برنامج Darcey وبرنامج

تحليل السلوك لـ Maccoby and Zellner ، وبرنامج Bereiter- Engelman الذي منسق عنده قليلاً .

نموذج بيرايتر وانجلمان Berelter and Engelmamn : صمم بيرايتر وانجلمان برنامج روضتها للأطفال الأمر ذات الدخل المنخفض بصورة خاصة . وقد وصفا أهداف هذه الروضة ، وطرائقها ، ومواد برنامجها بالتفصيل في كتابها :

« التعليم ما قبل المدرسي للأطفال المحرومين Teaching Disadvantaged children in the Preschool » (1966) . ووضع المصممان فرضيات متعددة بشأن هذا الجمهور من الأطفال ، استندا إليها في إنشاء برنامج متكامل .

وأولى هذه الفرضيات ، أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات لغوية نذرت في أدايتهم المدرسي ، والثانية ، أن الأطفال يعانون من قصور في المفاهيم يتطلب علاجاً مناسباً ، والثالثة ، أن الأطفال يحتاجون إلى تعليم مكثف في تكوين المهارات بصورة تفصيلية متدرجة ، لتمكينهم من اللحاق بمستوى المفاهيم والأداء المدرسي الذي يتمتع به أقرانهم .

وهكذا فإن البرنامج مصمم بصورة رئيسة لرفع مستوى حاصل الذكاء ، وتحسين الأداء في الاختبارات التحصيلية في السنوات المدرسية الأولى .

وهناك أسباب عديدة تجعلنا نتوقف عند هذا البرنامج : أولاً ، ان العديد من تقنيات بيرايتر وانجلمان لتعلم اللغة تماثل التقنيات المستخدمة في برامج علاجية أخرى على مستوى رياض الأطفال ، والثاني ، أن شكلاً معدلاً من هذا النموذج (برنامج انجلمان - بيكر The Engelmann-Becker Program) تم تكييفه للاستخدام في المدارس الابتدائية ، ويستعان به في تكوين مناهج رياض الأطفال والمدارس الابتدائية . والثالث ، ان النجاح القصير الأمد لمقاربة بيرايتر وانجلمان في رفع حاصل الذكاء ودرجات التحصيل وجه تفكير العديد من المعتين بالتربية قبل المدرسية نحو ادخال التعليم الأكاديمي إلى التربية ما قبل المدرسية ، ولولم يتبع نموذج بيرايتر - انجلمان نفسه .

تشكل القراءة واللفظ والحساب مركز الثقل في برنامج بيرايتر وانجلمان . وهو يتضمن عشرين دقيقة من التدريب الجماعي في كل من هذه المجالات ، ويقسم الأطفال إلى مجموعات صغيرة يتألف كل منها من خمسة أطفال ، ينتقلون من إحدى حصص التدريب إلى الحصص التي تليها ، ويقدم معلم مستقل بالتعليم في كل مجال . ويستجيب الأطفال في حصص التدريب بالتقليد السريع لما يقوله المعلم . وهناك إضافة إلى ذلك

عمل مستقل للأطفال في كتب مبرجة .

يتسم الصف في هذا البرنامج بالانكباب على العمل وإنجاز المهام . ويعود الى المعلم تحديد الأنشطة والأهداف والمكافآت . كما يتضمن دوره اختيار المواد المناسبة لكل طفل وتشجيعه على التقدم من الأنشطة البسيطة الى الصعبة ، وعليه أن يكافئ كل نجاح ويصحح كل خطأ بعناية .

وجدير بالذكر أن البرنامج يتيح للأولاد فترات للمشاركة في أنشطة جماعية وألعاب فردية بعد حصص التدريب . إلا أنه يضع أمامهم مجموعة محددة من المواد مثل : الأشكال المختلفة والأحاجي ، والكتب ، ومواد الرسم والتخطيط ، وقصصان للعد والحساب ، وبيت مصر ، وخطيرة ، ومجموعة من حيوانات المزرعة . ويتركز واضعا البرنامج هنا على الألعاب التعليمية لأجل اللعب الرمزي ؛ حتى أن النشاط غير المنظم نفسه يخضع للضبط أيضاً . فالبرنامج بمجموعه يشدد على العمل الشاق ، وتركيز الانتباه ، والتحصيل ، أكثر منه على الخيال أو التربية البدنية ، أو تنمية الخبرة الحسية (نيومان ونيومان) .

د - مقارنة بين البرامج الثلاثة :

تختلف البرامج الثلاثة ، التي وصفناها على نحو سريع ، فيما بينها في عدد من الجوانب ، نذكر منها :

- الاختلافات في حجم مجموعات الأطفال .
- الاختلافات في نوع المواد التي توفرها ، والأنشطة التي تتيحها للأطفال .
- الاختلافات في الطرائق التي يستخدمها المعلمون في التفاعل مع الأولاد وفي تعزيزهم ،
- الاختلافات في التركيز على اللغة ، والخبرة الحسية ، واللعب بصفتها أساليب للتعلم .
- وبالإضافة الى هذه الفروق القابلة للملاحظة ، تعكس البرامج الثلاثة فرضيات مختلفة حول طبيعة الأطفال ، والطريقة التي يتم بها التعلم .

فبرنامج النشاط الحو يشجع الخبرات الاجتماعية والمعرفية على أوسع نطاق ممكن ، ويتركز على أهداف اجتماعية وانفعالية هامة ، وعلى اقتداء الأطفال بالمعلم على أنه نموذج للراشدين ، وعلى الكفاءات في التفاعل مع الآخرين . وهذه الأهداف تعكس التزاما باتجاه فرويد في تفسير النمو الى حد ما . ويوفر منهاج الرياض ذات النشاط الحو القدر الأكبر من التنوع في الأنشطة ، وهذا يعد أساسيا في النمو المعرفي .

أما برنامج مونتسوري فهو يحمل النظرة التي هي أكثر وضوحاً للطفل بصفتها حجر

الاماس في النمو . وهو يعطي أهمية كبيرة لحل المشكلات ، وبناء المهارة في اكتساب المعارف ، والاستقلال . وهو ينطوي على فرضية تقول بأن لدى كل طفل رغبة عارمة في التعلم . أما حدود التعلم أو قصوره فيرجع في نظر هذا البرنامج الى طبيعة المواد التي يتعامل معها الأطفال . فإذا كانت المواد مصممة بصورة مناسبة ، فإن الأولاد يستطيعون تدريجياً بناء كمادات عقلية بأسلوب تدريجي مريح .

وأما برنامج بيرايتر وانجلان فهو أكثر البرامج صلة بمقاربة سكينز في التربية . فحواجز التعلم وأغراض التحصيل فيه يحددها المعلمون . والأطفال ينظر اليهم على أنهم سلبيون مطواعون . فإذا كانت المواد والكفاءات وبيئة البرنامج وخطواته مصممة بصورة مناسبة ، فإن أطفال الروضة سيكونون قادرين على تعلم الاستعمال الصحيح للمبادئ المنطقية (نيومان ونيومان) .

بقي أن نقول أن هناك أنواعاً أخرى من برامج التربية ما قبل المدرسية حاولت بلورها ترجمة نظريات أو فلفيات معينة الى مناهج لرياض الأطفال . ومنها برامج « الفاعلية الأسرية » التي تركز مباشرة على زيادة فاعلية الأسرة في تربية الطفولة المبكرة . وهذا النموذج من البرامج لا يستخدم عادة بصورة مستقلة ، والأرجح أن يستخدم جنباً الى جنب مع واحد من النماذج الثلاثة السابقة . والعديد من الصفوف ما قبل المدرسية ينظر إليها على أنها مزيج من نموذجين : برنامج لزيادة فاعلية الأسرة بالإضافة الى برنامج لتربية الطفولة المبكرة .

وتختلف المدارس من حيث درجة اتاحتها الفرصة للأهل ودعوتها لهم للمشاركة في عمل المدرسة وفي أسلوب هذه المشاركة . على أن الاتجاه القائم حالياً يشمل في الحصول على أكبر قدر من مشاورة الأهل ، ولا سيما في برامج التدخل أو التعويض التي ينظر فيها الى مشاركة الأهل على أنها عنصر أساسي من عناصر نجاح البرنامج (الموسوعة الدولية للتربية 1985) .

رابعاً - التأثيرات المباشرة لبرامج تربية الطفولة المبكرة

في مراجعة للدراسات التي قامت لمعرفة جدوى النماذج المختلفة لبرامج تربية الطفولة المبكرة ، بين ميلر Miller (1979) أن تقويم أربعة برامج مختلفة أظهر أن النتائج المباشرة للمناهج الأربعة كانت متقاربة . ويبدو أن لجميع النماذج التي تتوافر لها الشروط المناسبة آثاراً نافعة حين يقارن الأطفال الذين يلتحقون بها بغيرهم ممن لم يلتحقوا بأي من برامج تربية الطفولة المبكرة . على أن بعض الاختبارات أظهرت أن البرامج ذات التركيز القوي على الجوانب الأكاديمية تعطي في الاختبارات الأكاديمية

مكاسب أكبر مما تعطيه النماذج الأخرى . ويقف وراء هذه الظاهرة عاملان :

الأول ، أنه كلما كانت مواد المتناج والدروس قريبة من عناصر الاختبار المستخدم في التقويم كانت درجات الأطفال أكثر علواً في هذا الاختبار .
والثاني ، أنه قد يكون من الأسهل تدريب المعلمين على تنفيذ النماذج الأكاديمية من على تنفيذ النماذج التي تتركز حول الطفل أو تنحصر نحو تنمية الاكتشاف .
فالأغراض الأكاديمية والتقنيات التعليمية يمكن تعديلها والعمل على تنفيذها بصورة أسهل من الأغراض الأخرى (نيومان ونيومان 1978 ، والموسوعة الدولية للتربية 1985) .

خامساً - التأثيرات البعيدة لبرامج تربية الطفولة المبكرة

فحص ميلر Miller (1979) المعطيات المتعلقة بتأثيرات البرامج المختلفة على المدى الطويل ، وتبين له أن التأثيرات الإيجابية المبكرة التي تركتها النماذج الأكاديمية للمناهج لا تستمر طويلاً بعد السنة الأولى للمدرسة الابتدائية ، بالرغم من أن الأطفال الحاصلين على التربية ما قبل المدرسية يفضلون بصورة عامة أولئك الذين لم يحصلوا عليها . وهناك دراسة أجراها ميلر وزملاؤه لتقويم أربعة برامج متمايزة للتربية ما قبل المدرسية ، جعروا خلالها معطيات عن أداء الأطفال بعد مرور سنتين ، وثلاث سنوات على مغادرتهم رياض الأطفال . وتضم البرامج الأربعة المدرسية برنامجين من النوع الأكاديمي ، وبرنامجاً يتبع طريقة مونتسوري ، وآخر من النوع الذي يعتمد النشاط الحر ويركز تركيزاً قوياً على التنمية الاجتماعية وإثراء المحيط وتوفير الفرص والتشجيع على استكشاف المحيط ، ودعم التعبير المبدع والتفاعل اللفظي العفوي مع الراشدين والأطفال الآخرين .

وقد أكدت الاختبارات التي أجريت بعد أربع سنوات ، وسبع سنوات ، وثلاث سنوات من انتهاء البرنامج أن برنامج مونتسوري يفوق إلى الغالب في عدد من المجالات ، ولا سيما في القراءة (ميلر 1979) .

وتبين من معطيات المتابعة التي أسفرت عنها الدراسات المقارنة أن مهارات التعلم التي يجري التركيز عليها في البرنامج الأكاديمي تعطي نتائج جيدة حين يتغير الأطفال بعد انتهاء البرنامج مباشرة . ولكن هذه الآثار تتغير فيها بعد لأن عوامل الحفز والاستعداد تؤثر دوراً أكبر من المهارات في الأداء المدرسي للأطفال حين يكبرون . وهكذا فإن الأطفال في ستمهم الدراسية السادسة أو السابعة قد يمتلكون المهارات اللازمة للتعلم المدرسي ، ولكنهم قد لا يمتلكون غصائل الحفز والاستعداد المطلوبة لبذل الجهد

بصورة مطردة في المدرسة . وهذا النقص يمكن أن يؤدي الى الاقلال من استخدام المهارات ، وبالتالي الى التراجع الذي يتجلى في الاختبارات اللاحقة . وهكذا فإن مفهوم « التزدي Fade Out » أو « النقص التراكم Cumulative deficit » المستخدم لوصف النمط الصاعد المرتبط بالمكتسبات الأولى لحيرة التربة ما قبل المدرسية ، والاندثار اللاحق فيها ، يجب أن يفهم في ضوء التحول النسبي لأهمية المهارات اذا ما قورنت بإيجاد الحافز والاستعداد لاستخدامها في مختلف مراحل العمر . ومن هنا جاءت الفرضية القائلة بأن البرامج الأكاديمية تمنح في اكتساب المبكر للمهارات على حساب الاستعدادات (مثل الاهتمام ، وحس الاطلاع ، والمشاركة الاجتماعية . الخ) وهذه الاستعدادات تتعرض لتأثيرات سلبية بفعل الفقر والتعليم الضعيف وفقدان الأمان والمشكلات الأخرى القائمة في الوسط الاجتماعي ، مما يؤدي الى تدهور التحصيل في السنوات اللاحقة (ميلر 1979) . لذلك كان من الضروري أن يعمل مخطط تربية الطفولة المبكرة على زيادة القرائن من تربية الطفولة المبكرة عن طريق تقديم مناهج تساعد على اكتساب المهارات المناسبة والاستعدادات الحافزة في الوقت ذاته ، وذلك عن طريق تعليم البرامج الأكاديمية بفرص كافية للتوجيه الذاتي والنشاط العضوي والتفاعل الاجتماعي .

سادساً - التأثيرات الدائمة لتربية الطفولة المبكرة بصورة عامة

رأى الباحثون الذين قدموا برامج خاصة في تربية الطفولة المبكرة للأطفال المحرومين في الولايات المتحدة الأمريكية في السبعينات ، أن يقوموا بدراسات متابعة للأطفال الذين اجتازوا برامجهم ، للتأكد من وجود تأثيرات إيجابية باقية لديهم نتيجة التحاقهم بهذه البرامج . وقد عمد الباحثون عام 1975 الى تطبيق عدد من القياسات على هؤلاء الخريجين الذين تراوحت أعمارهم آنئذ بين 9 و 19 عاماً ، وتوصلوا الى النتائج التالية :

- أ - انقصت التربة ما قبل المدرسية بصورة ذات دلالة عدد الأطفال المحرومين الذين يجري التحاقهم عامة بصفوف خاصة في المدرسة الابتدائية .
- ب - أثرت التربية ما قبل المدرسية الى حد ما في تخفيف الرسوب لدى أطفال الأمر المحرومة .
- ج - الأطفال الذين حصلوا على التربية ما قبل المدرسية ، استطاعوا في الغالب التجاوب مع المتطلبات المدرسية لدى التحاقهم بالمدرسة الابتدائية .
- د - أثرت التربية ما قبل المدرسية إيجابياً في الاداء المدرسي اللاحق بغض النظر عن تأثيرات الحفظة الأولية للأطفال .

هـ- ربط خريجو التربية ما قبل المدرسية بين التحصيل واعتزازهم بأنفسهم بصورة أكبر مما فعل الأطفال الذين لم يلتحقوا بأي من برامج التربية ما قبل المدرسية (الموسوعة الدولية للتربية 1985) .

وهناك تقرير حديث نسبياً لشوينهارت وفايكارت Schweinhart & Weinkart (1980) يؤكد النمط نفسه من النتائج الإيجابية . وقد بين هذان الباحثان إضافة إلى ذلك المقتضيات الاقتصادية لهذه النتائج ، وهي تتمثل في أن توظيف المال في التربية ما قبل المدرسية يمكن أن يشكل توفيراً هاماً في مجال تكاليف التربية الخاصة ، ووضع الحلول المناسبة للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بآثار الفقر في الأطفال الصغار وتوسيع فرص الحياة اللاحقة لهم .

والخلاصة أن المعطيات المتوافرة حول تأثيرات التربية ما قبل المدرسية تشير إلى تأثيرات إيجابية بصورة عامة ؛ كما أن معطيات دراسات المتابعة تؤكد أن المحيط الأفضل لهذه التربية هو المحيط الذي يقيم توازناً بين الأهداف الفكرية والاجتماعية - الانفعالية والأكاديمية . وهذا التوازن كفيل بزيادة التأثيرات الإيجابية لتربية الطفولة المبكرة على المدى القريب والمدى البعيد في وقت معاً .

الفصل السادس

تطورات في دور المعلم وإعدادة

محمد

لو طلب منا أن نحدد مختصراً مشتركاً بين التطورات العديدة التي حدثت في تربية الطفولة المبكرة ، فإن « الاتجاه إلى قدر أكبر من المرونة » يقفز إلى الذهن . وسواء أكاننا ننظر في أنواع التقديرات المتوافرة لأطفال ما دون الخامسة أو السادسة ، أم إلى تنظيم المكان أو الوقت داخل المدرسة ما قبل الابتدائية ، فإننا نواجه إمكانات أكثر إتساعاً مما كان معروفاً حتى قبل فترة وجيزة . كما أن الأعمال التي أصبحت معلمة الأطفال تتطلب بتأديتها تظهر تنوعاً مائلاً . وهكذا فإن دورها لم يعد دوراً بسيطاً على الإطلاق .

إن المعرفة لمتزايدة بحاجات الأطفال وبالفروق الفردية بينهم تعني أن المعلمة يجب أن تحاول إيجاد وضع يستطيع كل طفل أن يشعر فيه بالأمان وتقدير الذات . لذلك كان عمل المعلمة أن تكون جاهزة لابتداء الرضا وتوجيه المديح ، وأن تتأكد من حصول كل طفل على قدر من النجاح يجعله يكون صورة ذاتية حسنة عن نفسه . ولا يد من العمل صعب الأهل للتصريب بين وسط الأسرة والمدرسة ، والتخفيف من الانقطاعات أو الاضطرابات التي يعاني منها قسم كبير من الأطفال أثناء تنقلهم بين الوسطين الأسري والمدرسي .

وهذا التعقيد في دور معلم (أو معلمة) المرحلة ما قبل المدرسية أبرز أهمية إعداد المعلمين لهذه المرحلة ، وأثار الكثير من المناقشات حوله . لذلك كان عن الضروري إعطاء فكرة مفصلة بعض الشيء من هذه الأدوار .

أولاً - الدخول إلى المدرسة

إن المرء ليتسبب حين يسمع أحدهم يلح على أن التربية ما قبل المدرسية ضرورية

لأنها تسهل الدخول الى المدرسة الابتدائية . فهناك بداية لكل شيء حين يحدث ، وقد تكون هذه البداية أكثر إبلاماً إذا ما حدثت في سن مبكرة مثل الثالثة . وغالباً ما تحدث المناسبة الأولى لدخول الطفل الى المدرسة حين يوضع اسمه في قائمة المقبولين . وهذا اللقاء الأول حيوي لأنه يحدد نجاح العلاقة المقبلة أو إخفاقها . والمديرة هي التي تتعامل عادة مع هذه المرحلة الأولى . فإذا ما كانت تشدد على سلطانها ، بأن تجلس الى مكتب ضخم رسمي وتضع لافتة « المديرة » على باب غرفتها ، وتبني لهجة رسمية أيضاً ، فإن كل هذا سيعزز فكرة صعوبة مواجهتها . أما إذا كانت ومودة ، تخفف التقاليد الرسمية الى أدنى حد ممكن ، فإن هذا سيساعد في تسهيل الوضع . وتدعو دور الحضانة والعديد من رياض الأطفال الأهل وأطفالهم الذين سيدخلون المدرسة عما قريب الى سلسلة من الاجتماعات لتحقيق الأغراض التالية :

أ- نشر المعلومات العامة عن المدرسة بصورة واسعة ، ويمكن أن توزع هذه المعلومات في كتيبات صغيرة . فبعض المدارس تضع كتيبات متعة تقدم فيها نفسها للجمهور ، وبعضها تزود هذه الكتيبات بالصور بنية جعل الأهل يشاركون أطفالهم الاطلاع على بعض المظاهر .

ب- تمكين أهل الأطفال الجدد من مقابلة بعضهم بعضاً .

ج- تقديم الأهل والأطفال الى معلمة الصف .

د- تمكين الأهل والأطفال من رؤية المدرسة ، والتألف مع مرافقها .

هـ- يمكن وضع ترتيبات تمكن الأطفال من زيارة المدرسة مع أهلهم لفترات قصيرة ، ثلاث مرات أو أربع ، قبل بدء الدوام المدرسي .

و- يمكن أن تناقش الحاجة الى دوام جزئي في الفترة الأولى . وهذا ينطبق على دور الحضانة ورياض الأطفال على السواء .

ز- يمكن التأكيد على أفضلية ذهاب الأطفال الى البيت للعشاء في الفترة الأولى ريثما يستقر بهم الأمر .

ومن الأفضل أن تعقد كل هذه الاجتماعات ، أو بعضها على الأقل ، أثناء دوام المدرسة ، إلا أن ذلك قد يخلق بعض المشكلات إذا جاء جميع الأطفال الجدد مع أهلهم لمقابلة معلمة الصف أثناء رحابتها لصفها وهذا يشكل بالطبع ميزة من ميزات التوزيع العمودي ، لأن عدد الأطفال الجدد الذين يدخلون مجموعة معينة لن يكون كبيراً في هذه الحالة في أي وقت كان . وهذه الاجتماعات يجب أن تنظم بشكل دقيق إذا أريد لها تحقيق الأغراض التي صممت من أجلها . وتشجع بعض المؤسسات الأمهات على البقاء مع أطفالهن خلال الأسبوع الأول على الأقل - وتعلمهن بذلك بصورة مسبقة . وهناك

مديرات أخريات يقترحن على الأهل أن يحاولوا إحضار طفلهم لزيارة المدرسة عنداً من المرات قبل مباشرة الدوام .

وحين يبدأ الأطفال المدرسة تكون معرفة الكثيرين منهم مقتصرة على دائرة صغيرة من الأهل والأصدقاء ، وربما كانت الفرص التي حصلوا عليها للاختلاط بآخرين في عمرهم قليلة أيضاً . وهنا يستند نمو المهارات الاجتماعية للأطفال الى ما توفره المدرسة من احترام متبادل بين الكبار ، وعلاقات طيبة بين المعلمين والتلاميذ . فالأطفال يتعلمون تدريجياً كيف يبنون علاقات مع البالغين ومع أقرانهم من خلال خبراتهم داخل مجتمع المدرسة . والمدرسة تهيء لهم فرص اللعب الذي يقوم على التعاون ، وحين ينهار هذا التعاون تدعهم المعلمة بتفهمها الصعوبات التي يلاقونها . وفي المدرسة يلتقون المدير أو المديرية والمعلمين والأخريات وسائق السيارة ، والأذن (أو الأذنة) ، وعن طريق هذه الحلقة التي تتسع يوماً بعد يوم يزداد وعي الأطفال بأسهامات الآخرين .

إن هذه المظاهر المهمة للمعلمة ترتدي أهمية كبرى مهما كان عمر الأولاد الذين تعنى بهم ، على الرغم من أن الجوانب التي تركز عليها يصيها بعض التحول مع ازدياد نضج الأطفال وتقدمهم في طريق الاستقلال . على أن بداية المدرسة ، والانتقال من مدرسة الى أخرى تمثل فترات يبلغ فيها تأثير الأطفال أوجه ، ويكونون فيها بحاجة الى إعادته الطمأنينة . ومن هنا فإن دار الحضانه وروضة الأطفال تتحملان مسؤولية خاصة لادهاا تضمنان حجر الأساس في إدراك الأطفال للمدرسة . فإذا ما نظر الطفل الى المدرسة على أنها مكان مرحّب شائق يعترف للطفل بأنه شخص فريد بما يحب ويكره ، وبما يقدر عليه ويتم به ، فمن المرجح أنه سيستجيب فوراً لذلك وسيستمر مريحاً ضمن محيطه الجديد . وعلى المعلمة أن تتأكد من أن الطفل يعرف المخطط العام للبناء ، أو على الأقل ذلك الجزء الذي سيستخدمه ، ومن أنه يملك مكاناً خاصاً به يحفظ فيه ممتلكاته الشخصية . وعليها أن تشجعه دائماً على إحضار شيء من البيت إذا كان يرغب في ذلك ، وأن تخصص له مكاناً لادهااا محيطه وأشيائه الأخرى تسجل عليه اسمه أو تضع صورة يستطيع تمييزها . وربما كان من الضروري أيضاً أن يدعى الطفل لمساعدة المعلمة في مهمة يستطيع أداهاا بسهولة ، كتظيف زاوية الكتب ، أو للمساعدة في ترتيب إحدى المناضد المخصصة لممارسة الاهتمامات ، بحيث يشعر أنه عضو مرغوب فيه في المجموعة .

إن عدم تلبية الطفل على تذليل أمور مثل غسل اليدين أو ارتداء المعطف أو ربط شريط الحذاء ، يمكن أن يسهم في إخفاقه في التلازم بسرور مع الحياة المدرسية ، ولا سيما حين تضع المعلمة مستويات عالية للانجاز ، وحين يكون الطفل قد حصل على

فرص ضئيلة للاستقلال عن الراشدين في هذه الأمور . فالأطفال ما دون الخامسة يواجهون في المدرسة حالات قتال من حيث عقوبتها جو الأسرة . وعلى المعلمة ومساعدتها إرشادهم ومساعدتهم على الاكتفاء الذاتي والثقة بالنفس . أما الأطفال الذين هم أكبر سناً ، ولا سيما حين يكون تنظيم المدرسة أكثر شكلية ، فربما كانوا يحتاجون إلى أن يعاملوا بالود والعطف ، لتلا يشعروا بالتنازع أو عدم التناسب مع الجو العام . فقد يكون بعضهم أقل تأهيلاً من الآخرين للاستجابات التي تتوقع منهم في المدرسة ، كأن يكونوا غير معادين مثلاً ، على الأسلوب الاجتماعي لتناول وجبات الطعام . وما لم تقم مناقشة حول وقت اللعب أو الإجراءات المتبعة في الاجتماعات ، فإنهم قد يظلون مرتبكين خائفين حتى يحصلوا على المساعدة من الراشدين وعلى القدوة من الأقران . وهكذا تصبح تلك الأمور مألوفة لديهم .

ثانياً - القيم والمعايير

يتعلم الأطفال في رياض الأطفال أيضاً أن من الضروري مراعاة بعض القواعد والضوابط ، لكي تتمتع غاليبتهم بقدر أكبر من الحرية . ويدعون الوعي بالقيم والمعايير ، وبوجود مشاعر لدى الآخرين لا تقل أهمية عن مشاعرهم . وهنا يمكن لموقف المعلمة إزاء تلاميذها وزميلاتها أن يشكل واحداً من النماذج التي يتطابق الأطفال معها . وإذا ما كانت المعلمة منسجمة وعقلانية في معالجتها للأوضاع الهمية ، فإن هؤلاء الأطفال يصبحون قادرين على فهم الأسباب الكامنة وراء قراراتها . وعلى الرغم من أننا لا نؤيد العودة إلى المقاربة التقليدية المتسلطة للمدارس فإن العديد من المربين يؤكدون أن هناك « معايير » يتوجب على المعلمة أن تدعمها . ويشير أحد المربين البريطانيين إلى ذلك قائلاً :

« كانت المعلمة تعرف أن مهمتها لا تقتصر على تأدية دور متسامح في نقل المعايير التي يوافق عليها المجتمع فحسب ، بل تشمل أيضاً على أداء دور إيجابي في هذا النقل . إن الشيء الذي يصعب قبوله على أولئك الذين كانوا في طليعة المناضلين ضد الأساليب القديمة هو أن هذه الملاحظة الأخيرة ما تزال صحيحة في هذه الأيام ، وستبقى صحيحة دوماً . وهذه النظرة التي تعود بنا إلى الوراء ، مصحوبة بأفكار متعمسة حول النصر الذي أحرزناه ضد الأسلوب القديم في غرض المعايير ، هذه النظرة تمنع تفكيرنا من التصدي للكيفية التي يستطيع بها المجتمع والمعلم على السواء معالجة هذه المشكلة الأولية بأساليب تتناسب عصرنا هذا » .

ويؤكد هذا المربي أن الصورة الذاتية التي تحملها المعلمة عن نفسها يجب أن

تتضمن كونها «تدخل إيجابياً» مع تجنب التسلط الخاطيء الذي زال الى حد بعيد» ،
لأن هذه الصورة «ستقل نفسها الى التلاميذ والمدرسة بكل تأكيد» (لانتكاستر
وغاوانت) .

ثالثاً - محيط التعلم

إن هذا الدور الإيجابي ، بما يتضمنه من توفير الارشاد الكفائي ، ليس محدوداً
بمجال القيم . فطرائق التعلم غير الشكلية تتطلب جهداً كبيراً من المعلمة . فهي التي
تخلق محيط التعلم ، وتحمل الاختيارات مبنية على أهدافها وأغراضها . وهي التي تفتح
أمام الأطفال مدى الامكانيات الذي يعملون ضمنه ، بالرغم من أنها تنهج لهم الفرصة
لاتخاذ قراراتهم الخاصة . لذلك يجب على المعلمة أن تكون على استعداد لتجريب طرائق
متنوعة أخلة بالحسبان اختلاف أساليب الأطفال في التعلم ، وتخير تنظيمها وبرامجها
لتسج مجالاً لاهتمامات الأطفال الفورية وحاجاتهم الفردية . إلا أن المرونة « والانفتاح »
يتطلبان مخططاً مدروساً بعناية يوفر ما يحتاج اليه تعلم كل من الأطفال وإسهام كل من
المعلمين .

وفيما يخص معلمة الأطفال الصغار جداً ، هناك اتجاه نحو إسهام المعلمة بقدر أكبر
من الإيجابية في مساعدة هؤلاء الأطفال على أن يتعلموا التفكير . وبالرغم من أن
مقاربات بعض البرامج التعويضية لا تحظى بالموافقة والتطبيق على نطاق واسع في جميع
المدارس ، فإنها تلفت الانتباه على الأقل الى دور الراشد في بناء حالات للتعلم ذات
علاقة كبيرة بتجارب الأطفال . وفي الوقت الذي تعطي المعلمة وزناً كبيراً لفعاليات
الأطفال الذاتية ، تحاول إيجاد توازن بين هذه الفعاليات والمجالات التي تعتقد أنها
تتطلب تركيزاً خاصاً . فالأطفال يحتاجون الى مساعدة في تنظيم تعلمهم ، وفي رؤية
العلاقات بين الأشياء ، وفي إصدار الأحكام ، واللغة أداة قيمة في هذه المجالات . ومن
هنا التركيز الذي يتزايد الآن بشأن توفير المعلمة حالات للتعلم تستخدم فيها اللغة
استخدامات متنوعة ، وتقديم إسهامها الخاص في هذا التعلم عبر تقنيات طرح الأسئلة
والمناقشة .

رابعاً - العمل في فريق تربوي

أدى قيام المداوم ذات المخطط المفتوح الى اتساع دور المعلمة بصفتها عضواً في
فريق تربوي . فهي تعمل في هذا الجمل إلى جانب زميلاتها ، وتشاركهن المسؤولية
والمكان والمواد التعليمية . وتقدم العمليات الأخرى خدمات جمل لتوفير الرفاه
للأطفال ، ترحب بها المعلمة وتعرف قيمتها . فالطفل الذي يجد صعوبة في التكيف مع

المدرسة يبنى علاقاته الأولى غالباً مع المستخدمة (أو الأذنة) ، ضمن افوسط المشترك للمهام المألوفة التي تدعم الارتباط بالأمرة . وفي الأوقات العصية الأخرى يمكن أن تأتي التعزية أو المساعدة العملية من (المساعدة) التي قد تحمل مشكلة لعية مكسورة أو تضع المادة المتأمية للإكمال فمؤج ما . ومع ازدياد استخدام الحاضنات والمساعدات الأخرى ، تسع دائرة الكبار الذين تتعامل معهم المعلمة ويتوجب عليها أن تخطط مهامها . وفي هذه الحالة تصبح المعلمة مصدراً للأفكار ورائدة لفريق عمل . وغالباً ما تكون المعلمة في روضة الأطفال مسؤولة أيضاً عن إرشاد الطالبات المتدربات وتوجيههن أثناء التدريب . وهكذا يجب على المعلمة أن تكون قادرة (لا حل وضع أنكارها موضع التطبيق فحسب ، بل على إيصالها أيضاً بصورة فعالة إلى مستويات مختلفة) ونظراً لأن روضة الأطفال أصبحت أكثر انفتاحاً ، ولانتشار العمل ضمن فرقاء فيها ، فإن المعلمة أصبحت أقل ارتباطاً بالصف الواحد ، وراحت عوضاً عن ذلك تنتقل بحرية بين مناطق العمل المختلفة التي يستعملها الأطفال . وهكذا تتعرف المعلمة عدداً أكبر من الأطفال ، وتتمكن من الإسهام بصورة قيمة في جمع المعلومات بصورة تدريجية . كما يتبع مدنى أعمار الذين تتعامل معهم ، مما يؤدى إلى اتساع فهمها وتجاوز حدود النصف الواحد ، واستخدامها قلداً أكثر تنوعاً من التقنيات ، وقيامها بأشكال مختلفة من الاتصالات مع الأطفال كلما تقدموا في العمر .

خامساً - الملاحظة والتقويم

رأينا أن العمل مع الأطفال ، أفراداً ومجموعات ، ولا سيما حيث يطبق برنامج متكامل وتعليم تعاقبي ، يشهد على أهمية المعرفة الجيدة لخلفيات الأطفال الاجتماعية ، ولإمكانياتهم وتقدمهم ، كما يشهد على تنظيم سجلات تجعل هذه المعرفة متوافرة باستمرار للأخريين المعنيين مهنيأ بهؤلاء الأطفال . ولما كان على المعلمة أن تحلّد المشكلات وتقوّم التقدم ، فإن قيمة الملاحظة الدقيقة يُشدد عليها أكثر من أي وقت مضى . ويمكن أن يتم تعرف الضغوط الانفعالي غثياً من خلال التغيرات التي نطراً على سلوك الطفل . فالمعلمة تراقب ، على سبيل المثال ، العدوان غير العادي والمخاوف ، كما تنبه إلى الدلائل المتوافرة على وجود صعوبات أثناء اكتساب المهارات . وهي تلاحظ الطفل الذي يتخفّف في التعامل مع ألعاب التركيب وتذكر أنه قد يكون بحاجة إلى الكثير من الممارسة والمهارات الحركية الدقيقة قبل أن ينجح في تكوين الحروف بسهولة . وهذا الاستعداد لاستخدام الوسائل اليكانيكية بصورة مناسبة وتقدير إمكانياتها مثل جانباً إضافياً المهمة المعلمة التي تطورت سريعاً في العقدين الأخيرين .

سادساً - مساعدة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة

يشتمل التفكير الحالي - كما رأينا - على النظر في إدخال الأطفال المعوقين الى المدارس العادية ، ولا سيما بعد التشديد على أهمية التربية ما قبل المدرسية لهؤلاء الأطفال . وقد أصبحت مهمة المعلمة تتضمن إيجاد نوع من التقديرات تخدم حاجاتهم الخاصة ، مع تكوين مجموعة الأطفال من العمل بصفتها وحدة متكاملة . ومن المسلم به أن الأطفال الذين يتسمون الى أسر عرومة بحاجة أيضاً الى مساعدة خاصة ، ومن حسن حظنا أن معرفتنا المتزايدة بآثار الحرمان الاجتماعي تمكننا من تلبية أنواع متعددة من الحاجات في إطار المدرسة ما قبل الابتدائية . لقد أصبح فهم الفروق القائمة بين جماعات المواطنين ضرورياً جداً لمعاملات المدرسة ما قبل الابتدائية ، بغية جعلهم يقدرون توقعات الأسر التي تنتمي الى الجماعات المختلفة وقيمتها ، ويعملون بشكل أوثق مع الأهل . وبالرغم من أن هذه الصلات مع الأسرة تنصف دائماً بالأهمية ، فإنها حيوية جداً حين توجد حاجات خاصة .

سابعاً - العمل مع الأهل

نذكر لآنكاستر وغارنت أن أحد المربين قابل أمّاً وابنتها أثناء رحلة له بالقطار . وجرت بين المري والأم مناقشة طويلة حول أشياء عديدة ، انتقلا منها الى مناقشة وضع الابن الذي يبلغ الثامنة من العمر ، والذي يداوم في مدرسة ابتدائية . ولما سألت المري عن كيفية سير هذا الابن في مدرسته ، بدا عليها الانزعاج ، وقالت انها حضرت اجتماعاً للآباء في المدرسة ، أبلغتها المعلمة فيه أن ابنتها « بطيء » ، لا يتقدم بشكل جيد ، وهو متأخر في الرياضيات . وعلمت على ذلك بأنها وزوجها دهشا لهذه المشكلة ، ذلك أن زوجها يعمل وكيلاً للصحف ، ويبدو أن ابنتها كان يساعد آباء في تصنيف الصحف وترقيمها وحساب المدخلات . وكانت الأسرة تعتقد أنه « سريع » . فسألها المري ما إذا كانت قد أخبرت المعلمة بذلك ، ولكنه كان واضحاً أن المناسبة (أو المقابلة) لم تكن من النوع الذي يسمح للوالدين بأن يخبروا المعلمة شيئاً . لذلك كانت الأم كئيبة ، قلقة تعبسة ، ولم تر فائدة في الحقيقة ، من مقابلة المديرة أو محاولة إعطاء المعلمة فكرة أوضح عن طفلها . ونعلقان على ذلك :

ما الفائدة التي يمكن تحصيلها عن طريق هذه المقابلة ذات الاتجاه الواحد من المعلمة الى الأهل ؟ ربما كان من الممكن للمعلمة أن تسمع شيئاً من الأم عن حياة الطفل في البيت ، وأن تكون فكرة عن عمله الحسابي حول توزيع الصحف . إلا أنه لم يكن هناك أساس عقوي لهذا النوع من العلاقة ، فالمدرسة لا توفر للأهل إلا أمسيتين في

العام ، يفقون خلالها في صف الواحد تلو الآخر ، بانتظار دورهم في الحصول على فرصة إما ليشاركوا المعلومات على نجاح ولهم ، أو ليلاوموا على تقصيره (لانكاستر وغاوت) .

على أنه الى جانب هذه الرواسب السلبية ظهرت حديثاً خطوات جوهريّة في مجال التعاون بين الأهل والمعلمين ، وقامت في العديد من المدارس مشاورات ناجحة تساعد على نمو الأطفال بشكل سليم ، نتيجة التّعب الى أن من الضروري أن ينظر للطفل بصفته كلاً متكاملاً ، وأن من غير المعقول للمدرسة أن تتعامل معه بشكل منعزل عن التأثيرات الأساسية في حياته (والتي تمثل في البيت والأسرة) . وقد نشأت هذه الصلات الوثيقة أولاً في دار الحضانة نظراً للواقع المتمثل في أن الأهل يشعرون للذهاب الى المدرسة من أجل إيصال أطفالهم اليها ، ونزع معانقهم أو ألبستهم الثقيلة عنهم ، ثم اعادتهم الى المنزل بعد انتهاء الدوام ، وهكذا كانت المعلومات عن الأطفال تتسرب في كلا الاتجاهين . ومنذ العشرينيات من هذا القرن بدأ العديد من دور الحضانة في الدول المتقدمة بشكل فوريّ للامهات ، تعرض فيها المشكلات ونقاش ، وتتاح عن طريقها فرص كثيرة للمساعدة المتبادلة ، ولا سيما في المناطق التي تسكنها الطبقة العاملة . وتزداد الحاجة الآن لهذا النوع من الدعم المتبادل بين الجانبين ، لأن حالات الامهات الشابات المعزولات جغرافياً عن عائلتهن تزايد ، بالإضافة الى أن الجدد قد لا يستطيعون المساعدة في العناية بالأطفال حتى ولو كن قريبات ، نظراً لانتعاقهن بالأصهار خارج المنزل . ولما كانت أنماط الحياة العائلية قد تغيرت بشكل هائل ، فإنه أصبح من الضروري أن تأخذ المدارس هذه التغيرات بالحسبان ، وأن تعدل مقارباتها تبعاً لها .

ونود أن نشير إلى أن الأساليب المتبعة لتكوين علاقات جيدة ، والميلاد التي تستند اليها ، والتي ستكون موضع نقاش ، تناسب تربية الطفولة المبكرة بجميع مراحلها . وهناك مقاربات مختلفة يمكن المزج بينها ، ويتوقف ذلك على المنطقة التي تقوم فيها المدرسة ، وعلى الحاجات الخاصة للمجتمع المحلي .

ومن هذه المقاربات مقاربات مخططة تشتمل على أساليب يتم فيها ما يلي :

أ - محاضرات يلقيها محاضرون زائرون وأعضاء في الهيئة التدريسية حول جوانب المتنازع ونمو الطفل .

ب - عرض عمل للمواد والأجهزة المستخدمة .

ج - معرض لأعمال الأطفال ، قد يركز على جوانب المتنازع المختلفة مثل التقدم في الرياضيات أو يمثل نمو الأطفال من خلال عملهم الإبداعي .

د - أحاديث يقدمها المتخصصون في المجالات المختلفة مثل أمين المكتبة أو طبيب

المدرسة أو المرهب المتخصص في علاج مشكلات الكلام .

هـ - عرض أفلام (مستأجرة) تتناول قضايا عامة أو خاصة ، أو عرض أشرطة فيديو وشرائع وأفلام عن الأنشطة المدرسية (وغالباً ما تكون هذه المواد أكثر ما يجذب الأهل لأنها تتيح لهم الفرصة لرؤية أطفالهم أثناء العمل) .

و - إعطاء فرص للآباء لزيارة غرف الصفوف والتحدث مع معلمي أطفالهم .

ز - أنشطة اجتماعية مثل حفلات الشاي أو القهوة وغيرها .

ح - زيادة دخل المدرسة عن طريق مزاد أو سوق خيري أو ما يسمى (إجلب واشتر) .

ط - عرض ألعاب الأطفال وكتبهم وبيعها .

ي - إتاحة الفرصة للآباء أو الأجداد أو الأطفال الصغار لزيارة المدرسة وحضور المناسبات اليومية كالاجتماعات ومرد القصص والحفلات الموسيقية والاحتفالات التقليدية .

وهناك مقاربات عفوية تتمثل غالباً في الفرص التي تتمكن فيها المعلمات من تقديم أكبر قدر ممكن من المساعدة ، عن طريق الإصغاء المتعاطف ، حين يكون الآباء بحاجة ماسة لذلك . وهناك مؤسسات تخصص نصف الساعة الأولى من الجلسة الصباحية للآباء بشكل رئيس ، بالرغم من أنها تعترف بأن هذا النوع من المداخلات قد لا يكون معنياً دائماً بحاجات الأطفال المباشرة ، ولكنه يشكل دعماً للأسرة برمتها على المدى الطويل . ولتسهيل نشوء هذا التفاعل العفوي تخصص المدارس بصورة متزايدة غرفة للآباء داخل مبانيها ، حيث يستطيعون أن يرتاحوا ، وينادلوا المعلومات ، ويساعدوا في مهام داخل غرف الصف . ويمكن للأمهات أيضاً أن يحشن أية مشكلة بيتية قد يكون لها تأثير في أطفالهن .

إن دور المعلمة سيكون شديد التعقيد ضمن هذا المنظور ، لأنه سيتحتم عليها أن تقدم معلومات مفصلة دقيقة ، بصفتها خبيرة ، حول حاجات الأطفال التربوية والاجتماعية والمادية ، لكنه سيكون عليها أيضاً أن تصغي بعناية كبيرة إلى المعلومات المفصلة الخاصة التي تقدمها الأم عن طفلها .

ثانياً - إسهام الآباء في المدارس

لقد بذلت في العقدين الأخيرين محاولات عديدة للأفادة من المساعدة العملية القيمة التي يمكن للآباء أن يقدموها في المدارس . وكثيراً ما أصبح هذا الإسهام المباشر موضوع نقاش حاد في أوساط المعلمين . إلا أنه حظي بترحيب كبير واستقبل بأذرع مفتوحة في تربية الطفولة المبكرة حيث تمس الحاجة إلى آذان وأيدي إضافية تصغي

للأطفال وتساعدهم . ويتخذ هذا الاسهام اشكالاً مختلفة ، نبعض المديرات يشجعن الأمهات (لأن الأمهات عادة من اللواتي يملكن فرص المساعدة) على تأدية الأعمال البسيطة المتصلة بتقديم الأجهزة يومياً وصيانتها في رياض الأطفال . وقد لا يكون هذا الحمل مرغوباً فيه لأنه لا توجد امرأة شابة منزلة تريد أن تسبدل مجموعة من الأعمال البيتية بمجموعة أخرى بصورة مستمرة . لذلك ربما كانت أعمال القمص ، وتشكيل المعجون ، والاصلاح ، والغسل ، والخياطة أكثر قبولاً ، وهي تشكل فرصاً أكبر لقيام صلات وثيقة بين الأمهات من جهة ، والأطفال والمعلمات من جهة أخرى . وإذا كلف أحد الآباء تغليف الكتب في إحدى زوايا غرفة الصف فإن هذا العمل سيشكل اهتماماً إضافياً للأطفال ، كما يقدم لهم شخصاً آخر يتحدثون إليه . وهكذا يستطيع الوالد (أو الوالدة) ملاحظة التفاعل بين المعلمة والأطفال بصورة عرضية .

وقد يكون بعض الآباء قادرين على تقديم خبراتهم الخاصة ، كأن يستطيعوا القيام بأنشطة مع مجموعات صغيرة من الأطفال مثل الطبخ ، والخياطة البسيطة ، والغسل ، والبيسنة ، تلك الأنشطة التي يجد المعلمون صعوبة كبيرة في التلاؤم معها لأنها تحتاج عادة الى صلة وطيدة بين الأطفال والبالغين لفترات طويلة نسبياً . وقد يكون الآباء قادرين على العمل أثناء الدوام المدرسي في إصلاح ألعاب الأطفال ، وصنع أفنص الحيوانات ، أو العمل مع مجموعات صغيرة من الأطفال في التجارة أو سرد القصص على مسيل للثال . وقد يستطيعون الحضور الى المدرسة والتحدث من أعمالهم . والأفضل من ذلك أن تزور مجموعات صغيرة من الأطفال بمساعدة أهلهم المكان الذي يعمل فيه بعض الآباء . فقد حدث أن أخذت إحدى معلمات رياض الأطفال في دولة متقدمة مجموعات يتألف كل منها من خمسة أطفال مع مساعدين مختلفين لرؤية أعمال الغولادة المحلية حيث يعمل العديد من الآباء . ولشد ما كان ذهابنا للقوائد التي نجمت عن ذلك بالنسبة للأطفال والآباء على السواء ، ذلك أن العلاقة بين الأب والطفل حصلت على تعزيز كبير على ما يبدو . وينهمك قدر أكبر من المدارس في حث الجدات على القيام بأنشطة مختلفة . ومن المؤكد أن ثمة علاقة حميمة خاصة تربط الكبار بالصغار جداً ، ولكن ربما كان من الضروري تقصير فترات اللقاء بينهم لأن الكبار لا يتحملون الصغار إلا بعض الوقت ، ما لم يكونوا معتادين على مطالب الصغار الملحة (لانكاستر وغاونت) .

وعلى كل حال ينبغي أن يشجع جميع الآباء على ملاحظة أطفالهم أثناء العمل في المدرسة ، ومن الطبيعي ألا يستطيع بعضهم ربط أنفسهم بالتزامات منتظمة . لذلك كان من المفيد ، في هذه الحالات بشكل خاص ، اتخاذ ترتيبات محددة لهم لكي يتمكنوا من رؤية المدرسة أثناء عملها . وقد تحقق هذا في بعض المدارس بشكل ناجح عن طريق

إعطاء الآباء أوقاتاً عديدة يستطيعون الاختيار بينها ، مع إبقاء عدد الآباء المشتركين في أية مناسبة قليلاً جداً ، لأن هذه المناسبات هي الأساس لملاحظات للعمل الاعتيادي في غرفة الصف حيث يكون المعلم مشغولاً تماماً ، ويحه أن يعمل الأطفال بشكل عادي على قدر الإمكان . وإذا تم إعلام الأطفال بشكل مناسب فإنهم يستطيعون عادة بشكل جيد للمحافظة على برامجهم العادية ، شريطة أن يعرفوا أنه سيتاح لهم فرص أخرى للتحديث مع أهلهم من عملهم (لانكاستروغوانت) .

تاسعاً - زيارة البيوت

لما كان عدد النساء اللواتي يعملن في تزايد مستمر ، وكان المجتمع يفرض ضغوطاً كبيرة على النساء ، يوجد الآن ، كما كان يوجد دائماً في الماضي ، ولأسباب مختلفة ، الكثير من الآباء الذين لا تربطهم صلات وثيقة مع الأسس المسؤولين تربوياً عن أطفالهم . لذلك كانت بعض البلدان ، ونخص بالذكر المتقدمة منها ، تتوقع من المعلمة أن تزور أهالي تلاميذها مرة في العام على الأقل . وفي بريطانيا تعين بعض السلطات المحلية معلمات للاتصال بين البيت والمدرسة ، وتدعمنه أحياناً بحاضنة (Nurse) مهمتها إقامة صلات بين مدرسة ما أو مجموعة من المدارس والأهل . وعلى هؤلاء المعلمات والحاضنات أن يكتفن أدوارهن بحسب الحاجات الخاصة لمجتمعهم المحلي . وأن يكن متعاطفات غير متسلطات إذا كن يردن تأدية واجبهن بشكل جيد . وباستطاعتهم زيارة أسر الأطفال المتخلفين حديثاً بالمدرسة ، وإطلاع الآباء على مرافق المدرسة بشكل عام ، ومساعدتهم على إعداد أطفالهم لها . وإمكانات معلمات الاتصال بين المنزل والمدرسة مساعدة معلمة الصف والآباء على تنسيق مقارباتهم نحو الطفل ، وذلك عن طريق زيارة أسرته ، وشرح أية مصاعب محتملة . إن المعلمات لا يعرفن دوماً الكثير عن بيئة الطفل ، وقد يرتكبن أخطاء فادحة في فرضياتهن عن أسباب سلوك الطفل . لذلك كانت مثل هذه الزيارات تساعد في التعرف المصادر المحتملة للمشكلات ، بحيث يصبح بالإمكان اتخاذ خطوات إيجابية لمساعدة الآباء والأطفال والمعلمات .

على أن دور المعلمة الأولى فيما يخص آباء الأطفال الذين تعلمهم يمثل في أن تبدل جهودها لتوفير أنسب بيئة ممكنة لدعم هؤلاء الأطفال تربوياً وعاطفياً . لأن وجود اتصال وثيق بين الأهل والمعلمة حول أمور يمكن أن تحدث في المنزل كولادة طفل جديد ، أو وفاة أحد أفراد الأسرة ، أو اضطراب كبير أو صغير فيها ، يعني أن المعلمة تستطيع استباق المشكلات الممكنة ، ومساعدة الطفل المصاب . إن المعلمة تستطيع ، على سبيل المثال ، الحديث عن الأطفال المولودين وجعل الطفل الذي ولد له أخ أو أخت في الأسرة

يشعر بالاعتزاز داخل زمرة . وهي تصبح أكثر قدرة على فهم السلوك العدواني المفاجيء وعلاجه عن طريق دعم الطفل بشكل عام . إلا أن الآباء يحتاجون للشعور بالاطمئنان إلى أن أسرارهم الخاصة متبقي كذلك ، لذلك كان على المعلمة أن تكون آمنة في تعاملها معهم . كما أن عليها التعرف المشكلات الخاصة بالأسر ذات الوالد الواحد (الأب أو الأم) ، والعمل على جعل هذا الوالد على صلة مع مجموعة تعاني من المشكلة نفسها وتبادل المعونة فيما بينها ، أو إعطاء الوالد والاطفال دعماً إضافياً خلال الفترات العصية . إن الكثيرين من الآباء يواجهون مشكلات كبيرة خلال سنوات الطفولة المبكرة لابنائهم ، لذلك كان معظمهم يرون حين يلمسون اهتماماً زائداً من المعلمة بأولادهم ، أو معرفة جيدة بملأه الأطفال . وقد خضت الرهبة من المعلمين لدى معظم الآباء عما كانت عليه الحال فيما مضى . ويندو أن العديد من الآباء الذين لا يبالون بالخضوع إلى المدرسة قد عانوا من الاخفاق والرفض في تربيته الخاصة لسوء الحظ . لذلك يجب أن تبدل كل الجهود بجلوسهم إلى المجتمع المدرسي ، لأنهم سيحصلون هناك على فرص تعطيتهم تعزيزاً هائلاً من خلال نجاح أطفالهم ، وترسيم مدى الاهتمام والعناية الذي يبدية العديد من المعلمين نحو جميع الأطفال ، والذي قد يشيدهم .

هذه المهام الملقاة على عاتق المعلمة تجعل من الضروري لها أن تزود بقدر كبير من المعلومات ، بحيث تكون قادرة على تحديد الأسباب الكامنة وراء قراراتها التربوية المختلفة . إنها تتلقى الآن دعماً تربوياً من وسائل الاعلام يفوق ما كانت تحصل عليه في الماضي القريب ، لأن شاشة التلفاز تقدم العديد من البرامج الاعلامية المتنازة حول نمو الأطفال ، ومجلات المرأة تخصص حقلًا متزايدة لتربية الطفل . صحيح أن العديد من المدارس لا تملك الكثير من المصادر كالكتب والصحف والمجلات ووسائل الايضاح الملونة من أجل إعارتها للآباء ، ولكن الجمهور أصبح أكثر اطلاعاً بصورة عامة . وهذه المعرفة المتزايدة التي تسير جنباً إلى جنب مع القهم المتزايد للمعلمات ، وقبولهن الحاجة إلى الاصغاء للأهل والتعاون معهم ، من شأنها أن تخلق أساساً متيناً لتربية الطفولة المبكرة . وحين ينمو هذا المفهوم للتنازر والعمل ضمن فريق فإن القرائد النهائية التي سيجنيها الأطفال ستكون هائلة .

إعداد المعلمين

هناك اتفاق عام بين المتخصصين في تربية الطفولة المبكرة مفاده أن كفاءة المعلمين ومواقفهم تمثل محددات أساسية لفاعلية البرامج على اختلاف أهدافها وطاقاتها . ويبدو مما يكتب عن التربية ما قبل المدرسية في بلدان العالم المختلفة ، أن معظم

الأشخاص الذين يعملون في تعليم الأطفال ما دون الخامسة أو السادسة من العمر لم يحصلوا على اعداد سابق للخدمة ، ولكنهم حصلوا على بعض التدريب أثناء الخدمة في صورة مقررات دراسية أو دورات تدريبية . على أن هذه البلدان بدأت في الفترة الأخيرة في تنفيذ مشاريع عديدة من شأنها تحسين أداء هؤلاء المعلمين .

ومن الممكن القول أن إعداد معلم التربية ما قبل المدرسية يشترك مع اعداد المعلم للمدرستين الابتدائية والثانوية في مشكلات عدة ، ولكنه يعاني من مشكلات خاصة به تعود الى الخصائص الفريدة لهذا المجال .

ففي البلدان التي يتوافر فيها اعداد للمعلمين في التربية ما قبل المدرسية تنهض بهذا الاعداد مؤسسات متنوعة ووحدات تابعة لجهات مختلفة ، وهذا الأمر يعكس تنوع الأساط التي تستخدم هؤلاء المعلمين ، واختلاف التسميات التي تطلق عليهم . فقد يتم الاعداد في أقسام الخدمة الاجتماعية أو الانعاش الاجتماعي ، أو في مؤسسات الطب والتمريض ، وقد يجري في مؤسسات متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين ، أو مؤسسات مرتسوري أو معاهد حاضنات رياض الأطفال ، أو معاهد التدبير المنزلي ، أو الفروع المتخصصة في المدارس الثانوية المهنية والتقنية ، وقد يجري أيضاً في أقسام علم النفس والتربية في المعاهد العليا والجامعات .

وبين من ذلك أن قسماً كبيراً من معلمي الطفولة المبكرة يملكون قدراً قليلاً من الإعداد ، إذ أن بعضهم يحصل على إعداد لمدة عام في مدسة ثانوية أو ما يعادلها في حين يحصل قسم آخر على دبلوم عال بعد تدريب لمدة ثلاثة أعوام أو أربعة . وهذا التفاوت يلاحظ لا على صعيد الدول المختلفة فحسب ، بل داخل حدود الدول نفسها .

إن التباين في مستويات التدريب وأوساط العمل يثير صعوبات مستعصية فيما يتعلق بتحديد المجال والأدوار التي تؤدي فيه ، وهذا يقود بدوره الى عدم القدرة على تحديد المحتوى المناسب للتدريب والمقررات الدراسية التي تقدم فيه . عل أن معظم التقارير والمشروعات بشأن إعداد المعلمين في تربية الطفولة المبكرة يركز على إكساب المعرفة والمهارات في إنشاء علاقات قوية مع الأهل ومساعدة هؤلاء على تحسين التنشئة التي يتولونها ، كما يركز على التعاون الوثيق مع المتخصصين في مجالات على صلة برعاية الطفولة كالطب والخدمة الاجتماعية والتغذية والمدرسة الابتدائية . فقد جاء في تقرير عن رعاية الطفولة المبكرة صادر عن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية OECD (إن مسألة الإعداد المهني في مجال رعاية الطفولة المبكرة وتربيتها يجب أن يعاد النظر فيها في ضوء التطورات الحديثة داخل كل بلد من البلدان ، وغير البلدان المختلفة ، وإعادة النظر

هذه يجب أن تبدأ بتحليل مفصل للمعمل الذي يتوقع من العامل أو العاملين أداءه . وفي ظروف البلدان النامية يجب إلحاق الأمهات بالبرنامج وتثقيفهن حول تنشئة الأولاد ، وحفظ الصحة ، والاشغال اليدوية ، وتدبير المنزل ، وحفظ البيئة (International Encyclopedia of Education 1985) .

وفي دراسة قدمت عام 1983 حدد الاتحاد الدولي لتربية الطفولة ، موقفه من إعداد معلمي الطفولة المبكرة قائلاً :

إن نوع التعلم الذي يحصل عليه الأطفال الصغار يرتدي أهمية كبيرة لمستقبلهم الشخصي ومستقبل بلادهم . وفي سبيل توجيه تعلم الأطفال الصغار وفهمهم ، ينبغي على معلمي الطفولة المبكرة أن يمتلكوا المعرفة ، والمهارة ، والكفاءة ، والاحساس المرهف للتفاعل بنجاح ليس مع الطفل الصغير فحسب بل مع الآباء والمعينين بالأطفال في المؤسسات الاجتماعية وغيرها . أضف إلى ذلك أن عليهم تلبية الاهتمامات والحاجة العريضة للأطفال في مجتمع متنوع .

وسواء أكانت المؤسسة التي يعملون فيها من نوع : مراكز العناية بالطفل أو مراكز العناية اليومية أو برامج البداية المتقدمة أو دور الحضنة ورياض الأطفال أم المدارس الابتدائية الأهلية والعامية ، فإن معلمي الأطفال الصغار المؤهلين يجب أن يحظوا بالاعتراف بصفتهم ممتحنين متخصصين في مجالهم . وعمل المعلم المتخصص في تربية الطفولة المبكرة أن يكون خريجاً في معهد مدة الدراسة فيه أربع سنوات أو حاملاً لباكالوريوس مع دراسة وتجربة في الموضوعات التي سيرة ذكرها .

وتحت عنوان « متطلبات إعداد المعلمين » يحدد الاتحاد الدولي لتربية الطفولة المجالات التي يجب الاهتمام بها في برنامج إعداد معلمي الأطفال (من الولادة إلى الثامنة) على النحو التالي :

تقول الدراسة : لما كان من الصعب إقامة حدود فاصلة بين مرحلة ثمانية ما والمرحلة التي تليها ، فإن معلمي مرحلة الطفولة المبكرة يجب أن يكونوا على معرفة عامة بالمجال الواسع الذي يشتمل على التربية ما قبل الولادة وبعدها ، وفي دور الحضنة ورياض الأطفال والقسم الأول من المرحلة الابتدائية . إن التخصص مطلوب ، ولكن يجب أن يتكون في الاطار الواسع لإعداد المعلمين . ومن الضروري أن يشتمل برنامج إعداد معلمي الأطفال الصغار على المجالات التالية :

7 - التربية الحرة

في سبيل مساعدة الأطفال الصغار على استكشاف العالم المحيط بهم وتفسيره

بطريقة ذات معنى لهم ، يجب أن يكون المعلمون ذوي ثقافة حرة واسعة . ويعتضي ذلك أن تعمل خبرات إعدادهم على تنمية ما يلي :

- تعرف الأعمال الكبرى في الموسيقى والفن والأدب .
- فهم الجوانب الطبيعية والحيوية للعالم والكون .
- القدرة على التعبير عن الأفكار شفويا ومحرورياً .
- القدرة على القراءة المتفهمة ، وعلى تحليل المواد المكتوبة وتفسيرها وإصدار حكم بشأنها .

- فهم قدر متنوع ومعقد من أنماط الاتصال التي تصدر عن أشخاص ينتمون الى خلفيات اجتماعية وثقافية مختلفة .

- تمييز الفروق بين المجتمعات والثقافات داخل البلد وخارجه ومعرفة أوجه التشابه بينها .

- الوعي بالقوى الاجتماعية والسياسية التي تؤثر في التربية ويمقتضيانها فيما يخص الأطفال الصغار والمعلمين .

2 - متركزات تربية الطفولة المبكرة

ينبغي أن تصمم الخبرات بصورة توضح الأصول الفلسفية والثقافية والاجتماعية والنفسية والتاريخية لتربية الطفولة المبكرة . وعلى معلم الطفولة المبكرة ان يكون فلسفة خاصة ومقاربة لإزاء عملية التعلم / التعليم متسقة مع نتائج البحوث الجارية ونظريات التربية المقبولة .

3 - نحو الطفل

من الضروري أن يمتلك معلمو الأطفال الصغار معرفة واسعة بمبادئ نمو الطفل المشتقة من البحوث الجارية في العلوم السلوكية ذات الصلة بالتعلم (مثل علم الحياة ، وعلم وظائف الأعضاء ، وعلم النفس ، وعلم الاجتماع والانثروبولوجيا) . وبالإضافة الى الاطلاع على النظريات والبحوث حول نمو الطفل ، فإن معلمي الطفولة المبكرة يجب أن يدرسوا الأطفال في أوضاع مختلفة لفهم التنوع والاختلاف بين الأطفال على نحو أفضل . ومن الضروري الترسس بتقنيات ملاحظة سلوك الأطفال وتسجيله على نحو متنسق مع البحوث والنظريات .

4 - طبيعة عملية التعلم / التعليم

يجب التركيز على التعلم بصفته عملية ، وعلى دور المعلم في تسهيل هذه العملية على أن يشمل النمر جميع المجالات : المعرفية والجسدية والاجتماعية والانفعالية والخلقية

- ومن أمثلة موضوعات الدراسة : كيفية حدوث التعلم ، والعوامل التي تؤثر في التعلم ، والمناخ المساعد على التعلم ، وحاجات الأطفال ، واهتمامهم ، ومواقفهم ، ودوافعهم .

5 - دينيات الفئات الصغيرة

على معلمي الأطفال الصغار أن يكونوا على وعي بأشكال التفاعل التي تتم ضمن الفئات الصغيرة وفيها بينها ، لأن استخدام الفئات في عملية التعلم / التعليم يساعد على ظهور السلوك ما قبل الاجتماعي وينمي المهارات المعرفية ، ومن ضمنها اللغة . كما أن عليهم أن يكونوا فيها للعلاقات الأسرية ، وعلاقات المدرسة / الأسرة / المجتمع ، بالإضافة الى تكوين مبادئ في الارشاد والتوجيه .

6 - المنهج والطريقة

ويتم التركيز هنا على دور المعلم في توفير التوجيه والفرص التي يحتاج اليها الأطفال للنمو في وسط تربيوي . وعلى برامج الإعداد أن تحتوي على تقنيات من أجل التوصل الى :

- تنظيم يوفق بين حاجات الأطفال ومراحل نمائهم ، والفلسفة التربوية للمعلم ، ومتطلبات المجتمع على الصعيدين المحلي والوطني .
- اختيار المواد التعليمية وتقييمها ، وإبداع مواد جديدة تناسب الأهداف والأغراض الموضوعة .
- إيجاد وسط تعليمي يشجع على الإبداع وتكوين مفهوم سليم للذات وتقدير للآخرين وموعد عقلي وجسمي بصورة متوازنة .
- جعل اللعب ، بصفته عملية نمو ، جزءاً من النمو العقلي ، والاجتماعي / الانفعالي ، والجسمي والابداعي .
- تنفيذ برنامج نمائي مناسب لتعليم الأطفال الصغار يتضمن جميع مجالات المنهج مثل اللغة (الشفوية والتحريرية والكتابة والقراءة) ، والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية ، والفنون الأدائية ، والبصرية (الموسيقى والرقص والمسرح والرسم والتلوين والاعلام) والتربية البدنية .
- توفير النمو الكلي للأطفال من الجوانب (العقلية والاجتماعية / الانفعالية والابداعية والبدنية) .

7 - الخبرات المهنية المخبرية

من الضروري أن يحصل معلمو الطفولة المبكرة على خبرات مخبرية مصممة بعناية

بإشراف معلمين ذوي تأهيل عال وخبرات جيدة . ويتبين أن تتضمن الخبرات المخفية الملاحظة والمشاركة وتدريس الأطفال ومناقشات جماعية . وأن يشمل البرنامج على عمل مع الأطفال بصورة مستمرة وتعميد متزايد في عدد من السياقات التعليمية (A C E I) (1983) .

وفيا لتعلن بمحتوى الإعداد أيضاً ، تثار أسئلة كثيرة حول القدر الذي يجب أن يخصص للجانب النظري أو التاريخي أو العملي ، والموضوعات التي يجب أن تدرس في كل جانب ، ومدى التعمق المطلوب فيها .

ما المعايير أو القواعد التي يجب اعتمادها للاستجابة عن هذه الأسئلة ؟ لقد ظهر اتجاه جديد للاستجابة عن هذه المسائل في ضوء المراحل النهائية التي يمر بها المدربون في حياتهم المهنية . وقد افترضت كاتز (Katz) أربع مراحل في نمو معلم الطفولة المبكرة ، واقترحت حاجات التدريب المناسبة لكل من هذه المراحل .

وأولى هذه المراحل أسمتها كاتز مرحلة «الاستمرار Survival» ، وهي تسم باهتمام المدرب أو المعلم بضبط مجموعة الأطفال وإدارتهم وإيقاظهم مشغولين بمناشط تبعث فيهم الرضا ، وجعل الأطفال يتقبلون سلطته ويلبون طلباته ويحبونه .

والمرحلة الثانية أسمتها مرحلة «التقوية Consolidation» وعرفتها بأنها مرحلة تبدأ حين يتمكن المدرب أو المعلم من ضبط مجموعة الأطفال وتوفير أنشطة مناسبة يتقبلونها برضا .

وقد أسمت كاتز المرحلة الثالثة «مرحلة التجديد Renewal» ، ورات أنها تبدأ على الأغلب بعد أربع سنوات أو خمس من ممارسة التعليم . وهي تتميز بظهور شعور بالملل من رتابة العمل وشغز من قراءة القصص نفسها ، وإثارة الأنشطة نفسها ، والاحتفال بالأعياد نفسها . وقد يضاف إلى ذلك شعور بأن العمل مع الأطفال الصغار لا يعطي الخافز الكافي على الصبر الفكري . وهنا يبدأ المعلمون بالبحث عن آراء وتقنيات جديدة ، ويوحيون بحصولهم على فرص لتبادل المواد والأفكار مع الزملاء أو الخبراء في المشاغل والتدوات .

وأخيراً يصل المعلم إلى المرحلة الرابعة التي أسمتها كاتز مرحلة «النضج Maturity» . فيعد أن يحصل المعلم على استراتيجيات لتجديد نفسه ، يبدأ بإثارة أسئلة عميقة شاملة حول طبيعة التربية وعلاقتها بالمجتمع ، والاهتمام بقضايا تاريخية وفلسفية وخلقية على صلة بعمله . والشكل التالي يوضح هذه المراحل :

مراحل النهاء وحاجات التطريب لدى معلمي المدرسة ما قبل الابتدائية

المراحل النهائية	حاجات التطريب
المرحلة الرابعة النضج	حلفات البحث - المعاهد - المقروءات الدراسية - برامج تؤدي الى درجات علمية - الكتب - المجلات المتخصصة - الندوات والمؤتمرات
المرحلة الثالثة التجديد	الندوات - الجمعيات المهنية - الصحف والمجلات للمتخصصة - الافلام - زيارات الرائدة أو المشاريع التجريبية
المرحلة الثانية التقوية	المساعدة في مكان العمل - الحصول على إرشادات المتخصصين والزملاء والمستشارين
المرحلة الأولى الاستمرار	الدعم والمساعدة التقنية في مكان العمل

من : L.G. Katz, Talks with teachers, Washington D.C.: NAEYC, 1977

وجدير بالذكر أن المعلمين يغادرون من حيث الفترة التي يفرضها في العمل قبل الوصول إلى المرحلة الرابعة . وهناك من لا يصل إليها أبداً .

إن تطبيق فرضية « المراحل النهائية » في إعداد معلم الطفولة المبكرة يمكن أن يقدم ثلاثة أنواع من الفوائد .

الأول ، أنه يساعد للتدريين والمعلمين على النظر الى « صراهم في سبيل الاستمرار » في بداية حياتهم المهنية ، على أنه شيء طبيعي . وهكذا يستطيعون التغلب على عدم الثقة بالنفس والتعثر ، والصبر على المشكلات المرافقة لعملية التعلم .

والثاني ، أن مقررات أعداد المعلمين يمكن أن تصمم بصورة تركز على توفير المهوات الأساسية للتدريين ، وتؤدي الى تقوية استعداد هؤلاء للمبادرة والتعلم المستمر بعد أن يجتازوا مرحلة « الاستمرار » . ويتبع آخر ، يمكن أن تقدم للتدريين

تقارن بسيطة واضحة حول « أساليب العمل » ، وأنشطة يؤدونها في الفترة الأولى لتعلمهم (ولو في الأشهر الثلاثة الأولى منه) ، مينة هم أن هذه الأنشطة تساعدهم على الانطلاق . وحين يتمكنون من تأديتها يسير في الحياة الواقعية مع الأطفال ، يستطيعون تطوير أنشطتهم الخاصة وأسلوبهم المتميز ، وأن يضعوا مخططات للعمل لقرات مديلة .

والثالث ، ان تخطيط اعداد المعلم من المنظور الثاني يعني أن المقررات تتناول في البداية الجوانب العملية للتعليم ، وتنتهي بالجوانب النظرية ، وهذا عكس ما يجري في العادة .

وما يجدر ذكره أن التربية العملية ، أو الخبرة الميدانية ، تحتل المرتبة الأولى بين مكونات اعداد المعلمين قبل الخدمة . على أن الممارسات القائمة في اعداد المعلم في هذا المجال تفاوتت بشكل واسع . فبعض المساقات الدراسية تتطلب خبرات عملية أو ميدانية في وسط ملائم قبل الالتحاق بمقرري يؤتي اى شهادة رسمية ، وهذه هي الحال في السويد مثلاً ، والبعض الآخر يجعل الممارسة العملية أو الميدانية جزءاً لا يتجزأ من التدريب يسير معه من البداية الى النهاية كما هي الحال في اعداد حاضنت رياض الأطفال (في بريطانيا) . وهناك مساقات أخرى تشتمل على ثلاث سنوات من الدراسة الأكاديمية قبل مباشرة الممارسة للميدانية (كما هي الحال في إعداد المربين الاجتماعيين في ألمانيا الفدرالية) . والحقيقة أنه لا توجد بحوث كافية لمعرفة جدوى الكميات المختلفة من التربية العملية لتحديد الكمية المثل ، وبيان ما إذا كان من الأفضل أن تسبق التربية العملية الاعداد الأكاديمي ، أم تسير معه جنباً الى جنب ، أم تأتي بعده .

هناك أيضاً شكاوى مفادها أن المتدربين لا يحصلون على فرص كافية لمشاهدة الممارسات النموذجية . وتبدو صعوبة المشكلة - على الأخص - حين نخلو المنطقة التي يحصل فيها الاعداد من مؤسسة أو مؤسسات تتبع للتدربين مشاهدة الممارسات الجيدة . وهكذا تنصب مشاهدة هؤلاء على « الممارسات السيئة » بدلاً من الجيدة . على أنه قد يكون في مشاهدة الممارسات السيئة بعض الفائدة ، لأن المتدربين سيمهون خلالها إلى ما يجب عليهم تلافيه أو تجنبه . وفي الطرف الآخر من القضيبة نجد أن بعض المساقات الدراسية توفر مشاهدات لممارسات تتم في وسط المختبر النموذجي ، وهذا الوسط قد يكون مختلفاً جد الاختلاف عن الحياة الواقعية خارج جدران الجامعة ، مما يجعل المتدربين يواجهون صعوبات في تكييف مهاراتهم حين ينتقلون الى ميدان العمل .

ولعله مما يجفف آثار تعرض المتدربين للممارسات البالغة السوء ، أو البالغة الجيدة ، ومساعدتهم على الاحاطة بملى واسع من الممارسات والنظروف العملية ،

استخدام أشرطة السينما والتلفزيون وغيرها في تدريسهم . يضاف الى ذلك عمالين المحاكاة ، وتمثيل الأدوار ، والتعليم المنصغر ، واستخدام شفافيات معدة لهذا الغرض ، وأحداث مسجلة بالفيديو ، مع استشارة إجابات المتدربين عن أسئلة تدور حول هذه الأحداث . وهذه الأساليب يمكن أن تساعد المتدربين على تجاوز المهارات المحلية .
(1985 International Encyclopedia of Education) .

القسم الثاني

خبرات المنهاج في رياض الأطفال

مقدمة

توقفنا في القسم الأول عند الأسس الفلسفية والتفسيية والاجتماعية التي تستند إليها تربية الطفولة المبكرة في الوقت الحاضر ، وعرضنا بعض الآراء والتجارب الحديثة في موضوعات تنظيم المدرسة واعداد المعلم ونماذج المناهج أو البرامج المتشرة حالياً في هذا المجال .

وبحاول هذا القسم إعطاء بعض التفاصيل حول محتوى المنهاج أو أنواع الخبرات التربوية التي تقدم للأطفال في المدرسة ما قبل الابتدائية ، ذلك أن هناك اقوالاً متزايدة بالحاجة إلى تحديد السياسات الجيدة في المنهاج استناداً إلى المعطيات التي تجمعت لدى العاملين في هذا الميدان . وقد بينت التطورات في التنظيم أهمية وجود قدر كبير من المرونة في استخدام الوقت والمكان ، كما عكست الاهتمام المتزايد بأن يكون المنهاج على صلة بالأطفال كلاً على حدة وبمجموع الصف في آن معاً . إلا أن السمة الجيدة الرئيسية للمنهاج تبقى صلة محتواه بمظاهر النمو المختلفة ، وعمله على تغذية نمو الأطفال من النواحي الجسمية والانفعالية والاجتماعية والعقلية والجمالية . . . الخ بصورة متسقة . وهذه السمة تقتضي تقديم مدى واسع متنوع من الخبرات ، والمدرسة ما قبل الابتدائية تستطيع توفير الكثير منها .

ففيما يتعلق بالنمو الجسدي - على سبيل المثال - تستطيع المدرسة أن تأخذ بالحسبان حاجة الطفل الأساسية للهواء النقي والتفذية المتوازنة والرياضة البدنية . ومن خلال اللعب للأطفال الصغار ، ودروس الرياضة البدنية المخططة بقدر أكبر من الدقة للأطفال الذين هم أكبر سناً ، يحصل هؤلاء الأطفال على فرص كثيرة للتحرك وممارسة مهاراتهم المتزايدة . وكلما نما التماسك في حركات الطفل استطاع إنجاز المزيد من الدقة

والسرعة في الحركة مما يجعله أكثر ثقة بإمكاناته . عل أن فترات النشاط القوي يجب أن تتبعها فترات من المشاغل الهادئة .

أما نمو الحياة العاطفية ، فإن المدرسة تستطيع مساعدته بتلك الجوانب في المنهج التي تجعل الطفل يحس بمشاعر الآخرين ، ومنها سرد القصص . إلا أن الصلات الاجتماعية التي تتم في الجو العقوي للمدرسة تفوق هذه في قيمتها ، لذلك يشجع الاطفال عل التنقل بحرية والتحدث بعضهم مع بعض في معظم ساعات النهار . وهكذا يتعلمون العيش معاً كما يتعلمون أشياء كثيرة ، ويكتسبون الخبرة عن طريق العناية .

لقد شددت أبحاث علماء الاجتماع والنفس خلال العقد الماضي عل أهمية دور اللغة . ويكب الباحثون حالياً عل اكتشاف تقنيات أكثر نجوعاً لمساعدة الاطفال عل استخدام اللغة بقدر أكبر من المرونة ، مع توجيه عناية خاصة لحاجات أولئك الذين يتمون إلى أوساط اجتماعية ضحلة الثقافة . والواقع أن جو المدرسة ما قبل الابتدائية التي يشارك الصغار فيها بعضهم بعضاً خبراتهم ، وينشرون العلاقات مع الأقران والكمبار عل حد سواء ، يقود إلى بناء المهارات اللغوية . أضف إلى ذلك أن المنهاج يمكن أن يصمم لتحقيقين هذا الغرض .

ويعد توفير الفرص المساعدة عل النمو العقلي جزءاً حيوياً من تقديمات المدرسة ما قبل الابتدائية ، كما تشكل الموضوعات الضرورية لتحقيق ذلك العمود الفقري للمنهاج . وللمهارات والشقوبة والكتابة والحسابية ، آثار واسعة في معظم جوانب النمو . لذلك كان من الطبيعي تشجيع الاطفال عل التفكير المستقل وحل المشكلات ، في حين يفيدهم الاختبار المباشر للمحيط واستكشاف العديد من المواد في فهم العالم الذي يعيشون فيه . فالفضول الطبيعي للاطفال بشكل حافزاً قوياً تستطيع المدرسة ما قبل الابتدائية استخدامه في التخطيط لأوضاع التعلم ، آخذة بالحسبان حاجة الاطفال الملحة للمعرفة والإنجاز . ولما كان القشور بالكفاءة بشكل عاملاً أساسياً في نمو الاستقلال وتكوين صورة ذاتية جيدة ، كان من الطبيعي أيضاً تشجيع الاطفال عل توسيع مدى معرفتهم ومهاراتهم ، كل بحسب مستواه الخاص .

وهناك بالإضافة إلى ذلك فرص كثيرة تساعد عل النمو من الجوانب الفنية والأخلاقية وغيرها . عل أننا بسبب التداخل بين جوانب النمو ، وتفاعل بعضها مع بعض مستحدثت عن الأنشطة المختلفة التي يحسن إدراجها في منهاج تربية الطفولة المبكرة لتنمية الطفل بصورة شاملة متسقة ، بدلاً من الحديث عن كل جانب من جوانب النمو عل حدة .

الفصل الأول

اللعب

تمهيد

أفاد ازدياد المعرفة بأسلوب نمو الأطفال وتطورهم في المساعدة على تخفيف النظرة المزمعة إلى اللعب وتكوين فهم أفضل للدور الذي يؤديه في النمو ولا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة . لذلك نرى المؤسسات الحديثة لتربية الطفولة المبكرة تعطي مكانة كبيرة في مناهجها ، وتوفر الامكانيات الضرورية له .

إن الأطفال يملكون غريزة طبيعية للعب ، ومن الطبيعي أن يقوموا بتنميتها داخل المدرسة وخارجها ، سواء أقدمت لهم الوسائل المناسبة بصورة مقصودة أم لا . وهم يمارسون اللعب على مستويات مختلفة من العمق تتراوح بين الاستقصاء الدقيق بشكل فردي لمادة ما ، ومطاردة بعضهم بعضاً داخل غرفة الصف وهم يميلون بتأديتهم الصغيرة . وهذا النوع الأخير من اللعب بالذات ، وهو تفاعل اجتماعي طبيعي ضمن بيئات معينة ، هو الذي يضع موضوع اللعب داخل محيط المدرسة موضع تساؤل . غرفة الصف المكتظة لا تسع لثل هذا اللعب الفوضوي الذي يتكرر على نمط واحد ، ومن الخطأ تشجيعه في المدرسة . وعلى الرغم من أن الأطفال يملكون فيها قدرًا أكبر من الحرية للانفصال من نشاط إلى آخر ، فإنهم يشجعون على الاستمتاع بخبراتهم ضمن إطار يراعي أنشطة الآخرين . والمعلمة الماهرة تستطيع إعادة توجيه الأطفال إلى نشاط بناء بصورة أكبر إذا كان النشاط الذي يمارسونه ضئيل الفائدة .

لقد أدرك المعلمون أهمية اللعب منذ بدايات التربية ما قبل المدرسية ، إلا أن المظاهر المعرفية للعب لم تحظ بالفهم الكافي حتى السنوات الأخيرة . فالذكاء المرتن والتعلم يتم تشكيلهما عن طريق اللعب . وبدون وجود فرص للعب من كل الأنواع - كاللعب الانفرادي بالأشياء الحسية ، ومع الحيوانات والأطفال الآخرين ، ولا سيما مع

البالغين - لا يستطيع الطفل تنمية أشكال الاتصال المتبادل مع الآخرين . ومن المتعذر تربية الاستقرار العاطفي وما يتبعه من تطور في فهم الآخرين دون قيام استجابات حساسة لدى الطفل إزاء اتصال الآخرين به من خلال اللعب .

إن الأطفال لا يحتاجون الى تعليم لكي يكونوا عبيين للاطلاع أو لكي يلعبوا . وبالرغم من أن التعرض للضغط يمكن أن يدمر هذه القدرة فإن الرغبة الطبيعية لديهم للاكتشاف والاستطلاع البيئة المحيطة بهم يمكن إعادتها وتعديلها . فمن المتعذر وصوهم الى إدراك تام للمفاهيم العلمية والرياضية دون قيامهم باستكشاف فعال . يضاف الى ذلك أن الطفل يمكن أن يتوصل الى معرفة أدوار البالغين وإلى تكوين مفهوم للذات من خلال تمثيل الأدوار والتفاعل الاجتماعي أثناء اللعب .

وهناك من يرى أن اللعب يمكن أن يقود الى الإبداع . تقول إيليس Ellis (1973) هذا الصدد: وإن موقف اللعب المتميز باللامبالاة إزاء الجزاء الخارجي يتيح للشخص الحصول على إجابة جديدة ، أو تعديل جديد للمعرفة . فالعلاقات الجديدة مع عناصر من البيئة تقوي الثقة بالنفس وتعزز السلوك المؤدي الى معرفة جديدة والأفراد في هذه الحالة لا يحتاجون الى جزاء خارجي للتفاعل مع المحيط وتحصيل معرفة حوله .

وترى إيليس وأن اللعب سمة موروثة تساعد الفرد والنوع على التكيف مع العالم المتغير باستمرار . فمن الممكن تعليم الفرد معارف ومهارات تساعد على التأقلم اليوم ، ولكن ماذا عن المجهول الذي يتوقع لكل طفل أن يواجهه في المستقبل ؟ ومن هنا تأتي أهمية اللعب والإبداع الذي ينشأ عنه ، لأنها يتيحان لبني الإنسان إيجاد أساليب للتكيف مع الظروف الجديدة حين تظهر لهم (إيليس) .

أولاً - أنواع اللعب

على الرغم من وجود أنواع عديدة من اللعب (أنظر ميلر Miller 1968) فإن أكثر هذه الأنواع صلة بالخبرات والتفدييات المدرسية هي : لعب الاستكشاف والممارسة ، ولعب التخيل والشمور والأدعاء أو الظاهر .

أ - لعب الاستكشاف والممارسة

ينخرط الطفل في لعب الاستكشاف ويختبر تأثيره في المحيط منذ أيامه المبكرة . وهو يعمل بجهد في أي شيء جديد ليكتشف مدى تأثيره في ذلك الشيء ، وما هو قادر على عمله . وبعد هذه الاستكشافات ينخرط الطفل فيما ندعوه باللعب بصورة عامة . فقد لوحظ طفل في الشهر العاشر من العمر كان يجلس بجانب والده على شاطئ ممتلئ

بالخصى ، ومعه دلوان صغيران يمتلئ أحدهما من أن لآخر بماء البحر . فقد بقي هذا الطفل مدة ساعة مستغرقاً كلياً في استكشاف الخصى والماء ، يرميها من ارتفاعات مختلفة ، ويخرجها عبر أصابعه ، ويرت عليها ويضغط عليها . كان يكشف الشيء الكثير عن الخصى والماء . وهذا تعلم حقيقي من أكثر أنواع التعلم فعالية (لانكاستر وغاوت) . وقد رأينا أن بعض علماء النفس يستدلون أن الأطفال يتعلمون في السنوات الخمس الأولى قدر أكبر ، وبصورة أكثر فعالية ، مما يتعلمون في أي وقت آخر بعد ذلك ، وهذا يتم بصورة كلية تقريباً من خلال اللعب . ويدعو بياجيه Piaget هذه الفترة بالمرحلة الحسية - الحركية ، وهي تمتد على الأشهر الثانية عشر الأولى من العمر . وحين يصل الأطفال الى سن روضة الأطفال يكونون قد اكتسبوا مخزوناً من الخبرات من هذا النوع ، ويستمررون في معالجتها ، كما يعرضون أنفسهم لتحديات إضافية . فقد يجارح طفلان في منزل أو مخزن القفز من درجات أعلى فأعلى ، على سبيل المثال . ومثل هذا التحدي يجريه معظم الأطفال .

ب - لعب التخيل والشعور والتظاهر :

يلعب لعب التظاهر أوجه ، على ما تقول سوزان ميللر Suzan Miller ، بين الشهر الثامن عشر والسنة السابعة أو الثامنة من العمر . وهي ترى أنه :
« لا توجد وظيفة واحدة للعب التظاهر ، فقد يلجأ إليه الطفل لاستكشاف مشاعره ، أو تخفيف مخاوفه ، أو زيادة اندفاعه ، أو محاولة فهم حدث معين عن طريق عرضه بشكل بياني ، أو العمل على التأكد من ذكرى غائمة ، أو تفسير حدث ما وجعله ساراً له في تخيله » . (ميللر 1968) .

إن هذا اللعب يتخذ في البداية شكل تكرار بسيط لحدث حقيقي صغير ، ولكنه يصبح تدريجياً أكثر تعقيداً وإثرائاً ، عن طريق دمج الخبرات الواقعية بالخيالية . ويتميز هذا النوع من النشاط بوضع الأحداث الواقعية والخيالية جنباً الى جنب كما هي الحال في الألعاب اللغوية المتقدمة : كلمات جديدة مخترع ، وعلب وملاءات وأشياء أخرى ترمز لأنواع كثيرة من الأشياء . فنحن نرى مثلاً أطفالاً تتراوح أعمارهم بين الرابعة والخامسة يلعبون لعبة القراصنة في الشوارع ويستمتعون بالتحدث عن أوتارهم مع إحدى الشابات ، إلا أنه حين تسألهم الشابة عن الجهة التي يزعمون الإبحار إليها ، ينظرون إليها بإشفاق ويشرحون لها أن قاربهم ليس قادراً حقيقياً (لانكاستر وغاوت) . إن الأطفال يتحولون بسرعة من الواقع الى الخيال ، ويكثرون قادرين في العادة على التفريق بين الأمرين في ألعابهم . وحين تروي لهم قصة جديدة يتضمنون دقة المعلومات التي تحتويها ويسألون عما إذا كانت حقيقية ، أو يعلقون عليها بأنها من قبيل « التظاهر » .

وفي جميع هذه الأحداث يصنف الأطفال خبراتهم ويعيدون تصنيفها .

ومن خلال لعبة التظاهر هذه يؤدّي الأطفال أدوار الكبار . فقد تلبس إحدى الطفلات أحذية الكبار لتظاهر بأنها سيدة . وقد يتوصل الأطفال الى تقبل بعض الأحداث المربعة عن طريق تخيلها أقل لماً ، أو تخويفها ، أو تكرارها باستمرار بحيث تصبح أقل تأثيراً . فالطفلة التي تعرف أن والدتها في المستشفى قد ترمم باستمرار صوراً لطفلة ضلت طريقها في الغابة ، وهذا تعبير عن مشاعرها الذاتية اللاواعية . وقد يصبح الطفل الصغير مارداً جبّاراً يحطم بناية ، والطفل الفقير رجلاً غنياً يوزع الثروة ، والطفلة الجبّانة ساحرة ترمي بتعاويذها الشريرة كل أعدائها . وقد يصرخ الأطفال من الرعب حين يتخيلون الخنفساء وحشاً شريراً . وهكذا فإن التخيل يمكن أن يكون وسيلة لحل المشكلات العاطفية ، ونشاطاً لتخفيف القلق والاضطراب ، عل أنه بالإضافة الى ذلك تمرين واضح للتخيل على تشكيل الملهل والمضحك واللامعقول . والكثير من هذه المبادلات تمثل تواصلًا علبياً بين الطفل وذاته . وحين يتقدم الأطفال يشركون أصدقائهم تدريجياً في خيالهم هذا ويتنافسون معهم في سرد أكثر القصص تهريلاً ، فقد يدعون لهم عماً أكثر ضخامة وذكاء وإثارة للذهول من أي شخص آخر . وبما يتمتع المعلمة وتلاميذها أن يتبادلوا الخبرات فيما بينهم ، فتروي المعلمة لتلاميذها قصصاً مشهورة ، ويروي الأطفال لها قصصهم الطويلة وسهمون في الحديث عن « أشياء لا تصدق » أو « هدية غريبة » ، أو يجمعون الغذاء للساحرات والقيان والتنانين . وكلما ازداد مخزؤهم من الخبرات ونمت قدرتهم على التعبير عن أنفسهم من خلال القراءة والكتابة تناقص هذا النوع من اللعب ضمن مجموعات أو عصابات .

→

ثانياً - خبرات ما قبل المدرسة

يأتي الأطفال الى المدرسة وهم يملكون خبرات متنوعة ، فبعضهم يعيشون في وحدات برجية عالية لم تتح لهم فيها فرص اللعب بسبب الضجيج ومشكلات السلامة ، والبعض الآخر منهم أتبع لهم أن يتجولوا بحرية نسبية في الشوارع الخلفية ويختلطوا بالأطفال الآخرين . وهناك أطفال حلت أمهاتهم الشدييدات الحرص من استكشافاتهم فتطور عندهم كبت وخشية من الانساخ . في حين انتمى بعض الأطفال الى مجموعة جيدة أناحت لهم فرصاً كثيرة ليلامسوا اللعب الاجتماعي . وربما تمكن بعض الأطفال من توسيع نوعية لعبهم من خلال اللعب مع الكبار ، في حين لم يحصل البعض الآخر إلا على تبادل قليل مع هؤلاء ، إما لأنهم يتمنون لماتلات كبيرة العدد ، أو لأنهم ينعون بهم لم يكونوا من النوع المناسب . كما أن الطفل الذي عاش حياة نشطة

خارج المنزل وبما وجد المدرسة غريبة بشكل خاص . ولنسأل أنفسنا عن الفكرة التي يكونها عن المدرسة ابن مزارع هذا شأنه : بليس في البيت جزمة وسروالاً متسخاً بالرحل (وهو نسخة طبق الأصل عن أبيه) ، وشاهد وهو يساعد في دفع المواشي الى الحظيرة ، ويحمر عصا غليظة خلفه . ترى إلى أي مدى سيجد هذا الطفل العمل المدرسي مع المصجون أو الورق أرق في زاوية البيت متصلاً بحياته ؟ لقد كان اهتمامه في المنزل منصباً لا على الأهداف البعيدة في أن يصبح « متعلماً » أو « مواطناً جيداً » ، بل على الممارسات العملية في دعي الماشية ومن ثم في قيادتها الى الحظيرة لقضاء الليل . ما رايه في عالم المدرسة الذي تسيطر عليه المعلمة الانثى في الغالب ؟ ربما لم يرتع اليه كثيراً . ولناخذ على سبيل المثال أيضاً طفلاً آخر يتوقع أن تكون المدرسة مثابة لحفلة عممة طويلة . فقد أكد له والداه المظاهر الثيرة للمدرسة الى حد جعله يحد في تخصيص المعلمة دوراً لكل طفل ، وفي اضطرابه للانتظار في سبيل الحصول على رعاية الكبار أمراً عبطاً . وربما ليس للاهتمام الى المدرسة أفضل ثيابه وطلب منه أن يحافظ عليها نظيفة . فالطفل الذي يأتي الى المدرسة من منزل يذكرونه فيه دائماً بأن يكون « طفلاً جيداً » ربما اوزنك في استجابته للعب بمادة مثل « الطين أو الصلصال » ، فهو في المنزل ينظر الى هذه المادة على أنها « وحل » ، وهي بالتالي شيء يجب تجنبه ، إذا لم يكن يرغب في أن يثير غضب أمه . ومن المدهل أن الكثيرين من الأطفال يتعلمون في الحقيقة أن يكاثروا بشحاح في هذا العالم المتلء بالمتناقضات التي نضعها في طريقهم (لانكاستر وعاونت) .

إن المعلمة المرحفة الحس تدرك أن تقديماتها ينبغي أن تستجيب لحاجات متنوعة . فالطفل الذي توافرت له فرص كثيرة لكي يلعب مع أولاد أكبر منه سناً خارج المنزل ، يحتاج الى خبرة باللعب المادي ذي المحتوى الجيد الذي ينمي المهارات الحركية الدقيقة ، كما يحتاج بالتأكيد الى الإثارة الناتجة عن معاداة البالغين . وقد يجد أطفال آخرون في الصغوف الكبيرة والأنشطة المدرسية الجماعية حوافز أكبر .

هناك - بالإضافة الى ذلك - ملاحظة يجدر ذكرها ، وهي أن من الصعب قيام اللعب في حالة الحرمان . فالطفل الجائع أو المريض أو الذي يعاني من البرد أو نقصان الأمان والراحة لا يكون قادراً على الانخراط في اللعب . ويمكن للأطفال الموقرين أن يواجهوا المشكلة نفسها إذا لم تتوافر لهم التقديمات المناسبة للعب . وينطبق ذلك بشكل خاص على الأطفال الذين يعانون في المستشفيات أو يوضعون في المؤسسات لسبب ما . فالأطفال المحرومون بحاجة الى شخص يبين نوع حرمانهم وحجمه وإلى جهود خاصة لتخفيفه . والموقوفون يحتاجون الى الإثارة والدمج مع الأطفال غير الموقرين كلما أمكن ذلك (مكارثي وهيوستن) .

وإذا لم يتمكن الطفل المحروم أو المعوق من النمو عن طريق اللعب ، فإن وفاة الحاملة الباسية التي يعاني منها ستزداد تدريجياً ، وتحول دون قيامه بالأنشطة الضرورية لحياته في المستقبل .

مسد ثالثاً - دور المعلم أو المعلمة

إن تطور اللعب واللغة يشكل الجذور الرئيسية لنمو الطفل . ويمثل دور المعلمة في تغذية الطفل بالخبرات الغنية ضمن هذه المجالات . كيف نستطيع أن نتجز ذلك بأفضل الطرق ؟

إن التقديم الفني وحده لن يكون كافياً . وإنما يجب تكييفه مع الحاجة . وربما كان تشبيه هذه العملية بما تقوم به طيبة الحمية يساعد في الشرح . فطيبة الحمية الجيدة تقدم حبة غنية متنوعة ، تشتمل على الأغذية التي تعد قوام الحياة . إلا أنها تسعى من حين لآخر ، على أية حال ، إلى تقديم طعام جديد ، أو تقليل ما يوجد في الحمية من غنى لتضع الأثارة الزائدة . وقد يكون عليها أن تقدم حبات خاصة إلى البعض . ونظراً للمشكلات الخاصة قد يكون من الضروري تعديل حبة كل شخص من حين لآخر لتقابل الضغوط الفردية . ففي مناسبة عيد الأم ، على سبيل المثال ، اقترحت إحدى الملمات على أطفال صفها أن يصنعوا بطاقات لجداتهم وعماتهم وأخواتهم الكيبرات وأبائهم أو لأي شخص قدم لهم المساعدة ، لأن أم (إحدى الطفلات) متوفاة ، وأم (أحد الأطفال) لا تعيش معه في البيت (لانكاستر وغاوت) . والأكثر من هذا أهمية أن المعلمة تحتاج إلى أن تتفاعل مع الأطفال . كيف يكون هذا ممكناً مع ثلاثين طفلاً أو أكثر ؟ إننا ندهش في الحقيقة حين نرى مقدار الجهد الذي تستطيع المعلمة أن تتفاعل بها مع مجموعات وأفراد في وقت واحد تقريباً وبطرائق مختلفة . ذلك أن عليها أن تصدر أحكاماً حول الوقت الذي تتدخل فيه لتوسيع فكرة ، والوقت الذي تتنحى فيه لتجعل الطفل يمل المشكلات بنفسه . ومن الطبيعي أنها لا تستطيع أن تكون مصيبة دوماً . فمن الطبيعي أن تكون هناك مناسبات تضع فيها على نفسها اللحظة المثلى للتدخل ، أو تبتزعو اللعب حين تتدخل بأسئلتها . ومع ذلك فإن حماة نشاطها بالتدخل والتعجب والاكتشاف تؤدي دوراً كبيراً في حفز نشاط الأطفال . كما أن أفضل الفرص لتفاعل الطفل تعني في الغالب أن واحداً وثلاثين شخصاً يدعمون بعضهم بعضاً ، أكثر عما تعني وجود معلمة واحدة تحاول أن تتلام مع ثلاثين طفلاً .

إن المعلمة الجيدة تستطيع أن تبني على خبرات الطفل المباشرة خبرات جديدة بأن توجه إليه أسئلة ذات معنى . ومن غير المحتمل أن تزود الأطفال بإجابات مباشرة إلا في

أمور مثل مساعدة الطفل على تهيئة كلمة من الكلمات بشكل صحيح ، لأنها تتخذ وجهة نظر طويلة الأمد في التربية ، ولذلك كانت تفضل مساعدة الطفل على إرفاق خبراته وإغنائها . وكما يقول المثل الصيني : (إذا أعطيت المرء سمكة فسوف تطفعه يوماً ، أما إذا علمته كيف يصطاد السمك فسوف تطفعه طول العمر) (لانكاستر وغاوند) .

إن كل ذلك يمكن أن يكون مشطاً لهم العديد من الفراء إلا أنه يتطلب بالتأكيد مهارات من مستوى عال . إن المطالب التي تقع عليهن هي أعظم من أي وقت مضى ، إلا أن هذا التعاطف في المطالب يوازيه تطور في دعم المعلم ولو بشكل أقل نمواً . فبعض الدول المتقدمة تعين « مشرفات أو موجهات » تمثل مسؤوليتهن الأساسية في دعم المهارات الشابات وتشجيعهن . وهؤلاء الموجهات ينظمن اجتماعات مع المهارات المتدربات وزيارات لمن يهت بهن يشارك الطرفان في مواجهة المشكلات والتجلب في حلها . ومن الممكن المضي قدماً في هذا التطور والنمو والتعلم من النجاح والخطأ ، ومن التفاعلات مع الزملاء والأولياء ، وتعميق الفهم للأطفال والقدرة على خضهم باستمرار .

وأخيراً - تقديم خبرات اللعب (مثال : زاوية البيت)

لن نتوقف هنا عند الأمثلة البسيطة للبيوت التي تتوارى في زوايا بعض غرف الدرس . ولكننا سنتطرق في (زاوية بيت) مجهزة تجهيزاً حسناً بطيخات وقنود ومقاليات وسلال طعام وكراسي وطاولات وستائر ومرايا . . . الخ . هنا يستطيع الطفل أن يمثل أدوار الراشدين ، أو يقلد بعض خبرات البيت لكي يفهمها ويسيطر عليها . إنه يستطيع عن طريقها اكتشاف خبرة سعيدة أو مثيرة للقلق ، أو أن يعبر عن الحسد الذي يشعر به تجاه مولود جديد عن طريق الغضب والعدوان ضد مولود لا حيلة فيه أو أن يكون أما أو أباً أو طفلاً متربداً . إنه يتعلم مزيداً من الضغط وقهراً أقرب للآخرين ولوجهات نظرهم عن طريق هذا التمثيل والتقليد والنكوص . ولن تكون جميع أشكال الأداء من الترويح للأساوي ، لأن الطفل قد يكرر ، وربما يشارك أيضاً في أحداث مسلية سعيدة ، ويعيد تدويرها باستمتاع . وهذه الفرص لتعلم كيفية مواجهة الانفعالات قد تحدث في أهميتها توسيع المهارات اللغوية والرياضية . على أن تقديم نشرات الانعانة والتلفاز وقوائم الشراء ، وسجلات المواقف والملاحظات ، ووصفات الطبخ ، وكراسات الكتابة ، والطوايح ، وظروف الرسائل ، والسلال الحقيقية الفارقة التي يمكن أن توضع فيها أنواع من البضائع المتشابهة . هذه الزاوية تسهل في جميع الأحوال اللعب الجيد ، وتساعد في إنشاء مهلات للفرصة والكتابة في سبلات واقعية . إن الأختلاص

يشجعون على أن يخططوا بشكل مسبق ، وأن يفكروا فيما قد يحتاجون إليه من أجل حفلة الشاي أو العشاء التي يقيمونها ، وأن يسجلوه (وإذا لم يكونوا قادرين على الكتابة فإن المعلمة تكتب لهم) . كما أن فرز الأشياء ووضعها في مواضعها ، وترتيب الموائد ، وتعليق القناجين على المشاجب وتنفيذ الصحن في رزم مطبقة ، وكوي الملابس وطها ، والباس العرائس ملابس ذات حجم صحيح ، وإعادة زخرفة البيت (التي تشرك الأطفال في الصنع والقياس ولصق ورق الجدران وتعليق ستائر جديدة) ، هذه الأشياء وأشياء أخرى كثيرة تمثل خبرات رياضية (حسابية) ثمينة أيضاً .

ويمكن في بعض الأحيان تغيير زاوية البيت الى وضع اجتماعي آخر ، بمبادرة من الأطفال أو من المعلمة . ففي صف غودجي أعلم الجميع أن طبيبة المدرسة ستأتي في غضون أسابيع قليلة لفحص جميع أطفال الصف ، فقاد ذلك الى تحويل (البيت) الى عيادة ، وإلى تمثيل الادوار المتصلة بها . فقد أحضرت جميع معدات العيادة ، وفحصت طبيبة ترتدي رداء أبيض مرضاها بعناية ، وسجلت العلل ، ووصفت العلاجات . وعكس خط الانتظار الطويل نسبياً أثناء ساعات الميادة (مجلات قديمة للقراءة للمحافظة على الطابع الأصلي) توهم مرض واسع الانتشار ، وكتبت الوصفات وأخلقت الى الصيدليات المجاورة للصف ، ودعمت الكلمات والجمل التي استخدمت بالرموز المرسومة على (السبورة أو اللوحة المضيئة) . وكان من نتائج هذا التمثيل أن الأطفال أصبحوا مستعدين لزيارة الطيبة ، كما تم توفير متطلبات العديد من المظاهر الهامة للمنتج ، بصورة عرضية . وحين زارت طبيبة المدرسة الحقيقية العيادة ، سرت بالفكرة وتحدثت الى الأطفال باختصار عن عملها . وللتدليل على جانب واحد من فوائد هذا النوع من اللعب ، لوحظ أن أماً من الأطفال لم يبك لدى زيارة الطيبة وأخذت الحفنة (لانكاستر وغاوت) .

وهذا التطور في (زاوية البيت) يوضح كيف تستطيع المعلمة أن توسع بشكل مقصود قابليات الأطفال في كل اتجاه ممكن .

الفصل الثاني

أنشطة اللعب ومواده

أولاً - مواد الممارسة اليدوية

تمهيد

يتعلم الأطفال بالمشاركة الفعالة . ومن خلال خبرات مباشرة تنمو المفاهيم لديهم وتتضح .

إن يدي الطفل في شغل دائم منذ الولادة ، فهو يبدأ التعرف على أصابعه من خلال لمسها ، ووضعها في فمه ، وإمسكها أشياء أخرى بها . وهو يمسك بقطائعه ويلمس الأشياء القريبة ويسحبها إليه . ومعظم الآباء يحيطون أسرة الأطفال الصغار جداً بالألعاب المتحركة التي يحاولون الإمساك بها والتعرف إليها . وحين لا يجد الطفل أيًا من هذه الألعاب أمامه فإنه يمسك بقضبان الريو أو زجاجة الحليب الخ . . .

وحين يتقدم الأطفال في العمر فإنهم يتناولون الأشياء التي يرونها أمامهم على المنضدة مثلاً ، أو يسحبون ما يمدونه داخل الخزائن . وتشارك جميع حواسهم في استكشاف الأشياء وهم يعالجونها بأيديهم .

وحين يأتي الطفل إلى المدرسة ما قبل الابتدائية ، فمن الطبيعي أن يحاط بمواد يستطيع معالجتها بالأيدي كقطع التركيب التي نستخدم في البناء ، والألعاب الصغيرة التي توضع في الماء ، والماء نفسه ، والومل والخشب ، وأدوات الطهي والرسم والتلوين وغيرها .

عل أن مصطلح « مواد الممارسة اليدوية » يستخدم عادة للدلالة على الأشياء التي يتناولها الأطفال بأيديهم وأصابعهم ، والتي لا تتطلب جهداً عضلياً قوياً . ويدخل تحت هذا المصطلح ألعاب المنضدة مثل ألعاب الاحاجي وقطع البناء والخرز وغيرها . وهذه

المواد تساعد على اللعب الفردي ، والمتوازي ، والجماعي (لنديرغ وسويدلر) .

ومع أن معالجة المواد باليد نشاط هادئ نسبياً ، فإن الأطفال يستخدمون فيها العديد من العضلات الدقيقة . وهي تتيح فرصة لتنمية التوافق بين اليد والعين من خلال قلب الأشياء وشدّها وضغطها ووضعها في الأماكن المناسبة لها ، ولإدراك المفاهيم الأساسية كالمكان والشكل واللون . أضف إلى ذلك أن الفعالية اليدوية وسيلة هامة في اكتشاف التشابه والاختلاف وإدراك العلاقات بين الأشياء ، وهي أساسية في عمليات التصنيف والتركيب .

وهناك ملاحظة يجدر ذكرها في هذا المجال وهي تتمثل في أنه حين يكون محيط الطفل مزدحماً بالمواد فإن فرصاً عديدة للمعالجة اليدوية واستكشاف المواد بمحق تضع على الأطفال . فالفرصة الزائدة في المواد تحدث تشويشاً في الاختيار ، وقد تؤدي إلى زهد الأطفال فيها كلها . لذلك كان من الأفضل لاختيار عدد قليل من المواد الجيدة ، وإتاحة الفرصة للأطفال لمعالجتها بصورة مبدعة .

أ - البناء بالقطع

يستخدم الكبار قطع الفرميد والأسمت لبناء بيوتهم وحوائثهم ومنشآتهم الأخرى . وينظر العديد من المربين إلى القطع المصنوعة من الخشب أو المعدن أو اللدائن والبلاستيك على أنها أكثر للمواد التعليمية مرونة واستجابة للفروق الفردية لأنها تصنف بالانفتاح من عدة جوانب لذلك كان الأطفال من الجنسين ، ومن جميع الأعمار ، وفي مختلف مراحل النمو يميلون للعب بالقطع خيرة مثيرة للتحدى ، ويمضون وقتاً طويلاً في البناء بها . ومن الطبيعي أن يلعب بها بعض الأطفال بطريقة بسيطة جداً ، بينما يستخدمها آخرون بأسلوب شديد التعقيد . وفي جميع الأحوال يساعد العمل بالقطع في تجميع أشكال متعددة من التعلم .

إدراك الذات :

حين يتقدم الأطفال في ضبط القطع فإنهم يتقدمون في ضبط أنفسهم أيضاً . وحين يتقدم طفلة ما بناءاتها الخاصة يتكون لديها شعور بالاعتزاز والجدوة . وحين يتوصل أحد الأطفال إلى بناء شيء يسره فإنه يرغب في تكرار صنعه ، وغلاظ تكراره للعمل وفخره به فإنه يكتسب ثقة بنفسه وشعوراً بالقوة كثيراً ما يعبر عنه بكلمات مثل : هذا لي ، لقد صنعته بنفسي .

إن طبيعة القطع تتيح قدرة من المخاطرة قد لا يكون ممكناً مع المواد الأخرى التي

قد تنكسر أو تتسحق . وإذا ما وقع الطفل في خطأ فإن التجربة يمكن أن تعاد المرة تلو المرة .

إن الطفل يستطيع البناء بالقطع عمودياً وأفقياً ، وقد يعمد إلى إحاطة مساحة كبيرة بالقطع والجلوس في وسطها ، وهذا يساعده في تنمية علاقته بالمكان . وحين يصبح أكثر إصابة في حكمه على العلاقة بين حجم القطع والمسافة أو المساحة التي يريد تغطيتها ، يكون في طريقه لاكتشاف علاقات أخرى . كما أن اشتراك الطفل في خبرات البناء بالقطع مع أطفال آخرين يوفر له سبيلاً لاكتشاف نفسه في علاقته بالآخرين (لندبرغ ومويدلو) .

إن القطع من المواد القليلة التي يستطيع الطفل أن يبنها ويدهمها دون أن يشعر بالذنب . وهي توفر طريقة مشروعة لتفريغ الطاقة وتحويل السلوك العدواني ، فبدلاً من مهاجمة الآخرين يجرب الطفل قواه في مواجهة ثقل القطع وحجمها .

إن قدرة الطفل على موازنة الأشياء تصبح أكثر دقة حين يبحث عن أساليب لصنع بناء من القطع أكثر صلابة ، وأثناء هذه العملية يشكل مفهوماً إيجابياً للذات . إن إنجاز أبسط المشروعات يمكن أن يعطي الطفل شعوراً بالقوة ، وكلما ارتفع البناء الذي يبنه ازداد شعوراً بجدارته وأهميته .

التفاعل الاجتماعي

حين يلعب الأطفال في زاوية القطع ، ينظرون أنفسهم في زمر اجتماعية مختلفة . فقد يلعب أحد الأطفال بمفرده (اللعبة المنفرد) ، وقد يبن بناءه إلى جانب طفل يبن بناء آخر (اللعبة المتوازي) . ويمكن أن يجتمع عدد من الأطفال فيلعبون ويحدثون عن نشاطهم المشترك دون أن يقوموا بتوزيع العمل أو تنظيم الأنشطة لتحقيق هدف مشترك (لعبة المشاركة) ، وقد يعمد الأطفال إلى التخطيط والعمل معاً في بناء واحد (اللعبة التعاوني) . وهناك أطفال يقتصر على اللعب المتوازي ، وآخرون يلعبون بصورة تعاونية في معظم الأحوال . على أن هناك أطفالاً قد يندمجون في لعب تعاوني في أحد الأيام ، ويلعبون بصورة منفردة في اليوم التالي . والواقع أن معظم الأطفال يجربون نماذج مختلفة من التفاعل بحسب درجة استعدادهم ، وخبرتهم داخل المدرسة وخارجها ، وبحسب مشاعرهم الخاصة إزاء أنفسهم في تلك الفترة .

النمو الجسمي

حين يلعب الطفل بالقطع ، يصبح أكثر وعياً بما يستطيع أن يعمل ، ويبنى مهاراته الجسدية . وهو يستخدم المهارات الحركية الواسعة في البداية حين يدفع القطع

ويجذبها اليه . وحين يتقل الى رفع القطع ووضع كل منها في مكان معين فإنه ينمي الضبط العضلي الدقيق . ويلاحظ أن العديد من الأطفال يعتمدون في البداية على إزاحة القطع عن الرف لمجرد إمساكها بأيديهم ، فقد لا تكون لديهم أية نية في البناء . على أن خبرة تداول القطع هذه تساعد الأطفال على التألف مع خصائص القطع من حيث الحجم والوزن والشكل . . . الخ وعلى الانتقال إلى فعاليات أكثر تعقيداً . كما أن الأطفال يحصلون على تدريب جيد حين يقفون على رؤوس أصابعهم لينزلوا القطع المصفوفة على الرف ، أو يضعوها في مكانها بعد تداولها . وفي أثناء حصول الطفل على الخبرة في تداول القطع يزداد التناسق لديه بين العين واليد ، وبين اليد واليد الأخرى .

المفاهيم والمهارات

حين يلعب الأطفال بالقطع ينمو لديهم العديد من المفاهيم والمهارات . فإذا ما كانت القطع موضوعة على الرفوف وموزعة إلى فئات بحسب الحجم والشكل ، فإن الأطفال سيبدركون هذا النظام . ولما كان التصنيف أساسياً في المواد الدراسية ولا سيما الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية والفنون اللغوية ، فهذا الإدراك يمثل جزءاً لا يتجزأ من إتقان العمليات المعرفية .

وحين يلعب الأطفال بالقطع ، يربطونها في أنماط ، تزداد تعقيداً يوماً عن يوم . وحين يرون الشكل العام للبيئة ، يكتبون وعياً بالأبعاد المختلفة . ونفس النظر عما إذا كان الطفل يبني طريقاً أو برجاً ، أم جسراً ، فإن الشكل الذي يصنعه ينفذ مستقلاً إزاء خلفية معينة .

وحين يساعد المعلم الأطفال على إعادة القطع إلى مواضعها ، فإنه يقرم بفرضها ، ومزاوجة بعضها مع بعض وتصنيفها بحسب الحجم والشكل . وحين تكون هناك صورة ممثلة لكل شكل أو حجم على الرفوف فإن الأطفال يجتربون الربط بين القطع ذات الأبعاد الثلاثة والصورة ذات البعدين التي تمثلها على الرف . وإذا ما وضعت على الرفوف الأسماء المناسبة للقطع فإن الأطفال سيتعلمون ربط القطع بالرمز اللدي يدل عليها أيضاً .

إن الأطفال حين يلعبون بالقطع يتعلمون المفاهيم الأساسية في المواد التي سيرسومونها خلال المراحل التالية ، ومنها مفاهيم التشابه والاختلاف . وهم يمثلون بين بعض القطع في مجموعتها معاً ، وهذه المماثلة أساسية في تعلم الرياضيات . إن القطع التي يتألف منها البرج مثلاً تشكل جزءاً من بيان كامل . ولا يخفى أن مفهوم الكل وعلاقته

بأجزائه هامة جداً لفهم الطفل عمليات الحساب الأساسية وهي الجمع والطرح والضرب والقسمة .

وحين يكتسب الطفل خبرة فإن همه لا تتركز إذا ما نقص نوع من القطع ، لأنه يحاول معادلة القطع الكبيرة بعدد من القطع الصغيرة ، وهو بذلك يتعلم علاقة التبادل وقد يبدأ بجمع قطعتين معاً ، ثم بجمع ثلاث قطع وهكذا . . .

حين يضع الطفل بناء أعلى مما هو مطلوب منه ، فإنه يتعلم أن يهدف منه قطعة أو قطعتين . وحين يحسب كميات من القطع ، فإنه يتعامل مع الأصناف . وحين يقرر تقسيم طريقة الطويل الى طريقين قصيرين فإنه يتعامل مع القسمة .

وحين يبني الطفل برجاً فإنه يكتسب خبرة بالمجموعات . وحين يرى بناء مكوناً من قطع نصفية تعلوها عارضة ، فإنه يبني برجاً آخر مستخدماً مجموعة مماثلة من المكعبات ، وحين يبني الأعمدة مستخدماً نفس المجموعات من القطع فإنه ينشئ علاقة المجموعات .

هناك العديد من المفاهيم الكمية التي يكتسبها الطفل حين يعمل بالقطع مثل مفاهيم : قدر أكبر من القطع ، قدر أقل من القطع ، والملاقات المرافقة مثل عمود كبير ، وعمود أكبر ، والبناء الأكبر ، والبناء الأصغر .

وحين يمد الطفل طريقاً فوق الأرض فإنه يعني بالطول (أو الكم الخطي) ، وحين يبني مراًباً فهو يعني بالحجم . ومن الواضح أن طبيعة القطع نفسها تساعد على نمو كلا المفهومين .

إن ثبات أحجام القطع وأشكالها يتيح للطفل أن يكون وحدات قياسه الخاصة . فهو يستطيع استخدام القطع لقياس المسافة بين دعامتين أثناء عمله في بناء جسر على مئيل المثال .

وحين يتحدث المعلم عن القطع ، فمن الضروري أن يستخدم تسميات معينة مثل : دعامة ، وحدة ، وحدة مضاعفة ، مثلث . وبالرغم من أنه لا يتوقع من الأطفال أن يستخدموا هذه التسميات ، فإن العديد منهم يبدؤون في إضافتها الى مفرداتهم . وبعد أن يستمع الأطفال الى هذه التسميات ، التي يستخدمها المعلم ، قد يستطيع بعض الأطفال الحديث عن طرح ثلاث قطع من بنائهم أو إضافة أربعة مثلثات الى مرآبهم .

إن الدقة التي تصنع بها القطع تسهم في إدراك الطفل للمفاهيم الرياضية . فإذا

ما احتاج الطفل الى بعض الوحدات الناقصة ، يستطيع الحصول عليها بطرائق عديدة . فقصفا وحدة أو نصفها مربع يعادلان وحدة ، ومنحدران صغيران يعادلان وحدة متكاملة . ومثلثان صغيران يعادلان وحدة . وحين يؤدي الطفل هذه العمليات فإنه يحصل مع الكسور بطريقة محسوسة . وحين يمارس هذه المفاهيم تصبح جزءاً من معرفته الاساسية .

حل المشكلات

إن الخطوات المتضمنة في حل مشكلة من أي نوع كان هي الخطوات المتبعة في البحث العلمي . وحين تتوافر للأطفال خبرات متنوعة كافية . فإنهم يخلخون مشكلاتهم بأنفسهم ، وهذه المشكلات حل صلة بحاجاتهم .

إن الطفل يحدد مشكلته حين يقول مثلاً : لبي سأصنع طريقاً كبيراً جداً . وقد تكون المشكلات بسيطة أو معقدة ، بحسب مستوى التفكير لدى الطفل . فقد يعني الطريق الكبير لأحد الأطفال صفيين متوازيين من القطع يمتدان عبر الصف ، وينتهيان مع انتهاء القطع أو المكان . وقد يتصور طفل آخر هذا الطريق مع منحنيات وزوايا وجسور وأنفاق . وتتمثل مشكلته في هذه الحالة ، في تسوية الطريق بحيث تستطيع سيارته عبوره من أوله الى آخره . وهو يختار البناء الذي صنعه بتسيير سيارته عبر الأجزاء المختلفة للطريق . وإذا ما رأى بأن الجسر يرتفع عالياً الى حد يصعب معه على السيارة أن تتجاوزه ، يحل هذه المشكلة برفع الطريق أو خفض الجسر الخ . وقد يعرف طفل ثان مشكلته بأسلوب آخر ويمجرب عدداً من الحلول ، ويكتشف أخيراً أن وضع منحدر صغير يمكن أن يحل المشكلة .

وحين تزداد خبرة الأطفال ، تقل نسبة المحاولة والخطأ في عملهم ، وتقترب مقارباتهم من المقاربة العلمية . ويصبح من الممكن تصور الناتج قبل اتخاذ القرار بشأن الحل الذي سيجري . فغريبه . إن الخبرات والتجارب السابقة تمكن الطفل من القيام بمخاطر محسوبة في البحث عن حل لمشكلته . فالطفل الذي لاقي نجاحاً في حل المشكلات يقبل على المحاولة ولا يخشى الوقوع في أخطاء ، لأنه يستطيع إيجاد بدائل . وحين تصبح بنية القطع أكثر تعقيداً ، فإن مشكلات البناء تزايد صعوبة أيضاً . ويصبح الطفل واعياً بما يجري حين يرتفع شيء ما أو ينحدر على سطح مائل ، ويكتشف له فعل الجاذبية حين تساقط الأشياء الى أسفل .

وفي البناء بالقطع يختار الطفل الوزن والمسافة أيضاً ، حين يضع الأشياء على بنية متوازن ، أو يحاول إقامة توازن في بناء ما . وهو يتعلم العمل المنهجي حين ينجح في

حل مشكلته باستخدام مقارنة ما ، فيعمد الى تكرارها في حل المشكلة نفسها ، ثم يطبق هذه المقاربة في حل مشكلات جديدة . (لندبرغ وسويدلو) .

إن فعاليات حل المشكلات تمثل أيضاً دعامة هامة في الدراسات الاجتماعية فالأطفال يحددون مشكلاتهم الخاصة ، ويتخذون قراراتهم الخاصة ، ويقومون النتائج التي توصلوا اليها ، ثم يتقلون الى مشكلات أخرى . فقد يقرر الطفل فجأة تغيير سيارته الى المطار ، ولكن المطار غير موجود ، وهنا تظهر المشكلة . أين سيبنى المطار وكيف ؟ وحين يتم البناء ، تثار مشكلة حول كيفية توسيعه ليستطيع استقبال المزيد من الطائرات . إن التفكير في هذه المشكلات يزيد الطفل فهماً لعالمه . وخلال توضيحه المفاهيم يكتسب قدراً أكبر من الفهم .

إن الأساس الضروري لصنع الخرائط يتكون حين يحيط الأطفال مكاناً ما بالقطع لرسم أساس بناءة على مميل المثال . فهم يحددون مكان الماء بوضع نعل حول منطقة ما ، ثم يحددون مكان المنزل بالطريقة نفسها ، كما يفعل الجغرافائي حين يحدد جزيرة أو ساحلاً . وحين يكررون هذا العمل مرة بعد مرة ، يألفون استخدام القطع للإشارة الى الحدود .

وحين يقوم الأطفال بالبناء ، فإنهم يلعبون أحياناً بعضهم مع بعض . وهذا الجهد الجماعي ينجم عنه في غالب الأحيان تفاعل يؤدي الى إيجاد تصورات وتطبيقات متفنة . فالفلماعة التي تتعاون في التخطيط وتنفيذ الخطط تشكل مجتمعاً صغيراً يماثل المجتمع الكبير في الأسس التي يقوم عليها .

إن العمل بالقطع يوفر أيضاً خبرات لغوية ، شفهية وكتابية . فالقطع ذات أشكال وهي مجتمع بعضاً الى بعض لتكوين أشكال أو بنايات أكبر حجماً ، شأنها في ذلك شأن الحروف التي لها أشكال ، ويجمع بعضها الى بعض لتكوين كلمات . والأبنية من القطع لها شكل خارجي محدد ، كما هي الحال مع الكلمات (لندبرج وسويدلو) .

وفي بعض الأحيان يحتاج الأطفال الى بعض المعلومات لإكمال البناء الذي يريدون . وهنا يستطيع المعلم أن يكون مصدراً لمعلوماتهم ، ويساعدهم عن طريق طرح الأسئلة ، وتزويدهم بكلمات جديدة ، أو لفت نظرهم الى صورة في كتاب .

وحين يصنع الأطفال بعض الأبنية ، قد يقترح المعلم عليهم وضع كلمات أو رموز عليها لتمييزها بعضها عن بعض . وهذا يحفز على الحديث والمناقشة التي تقود الى مزيد من التفكير المبدع .

إن الأطفال يستخدمون البناء بالقطع لتسعيدوا خبراتهم . وخلال هذه العملية يوضحون المفاهيم والأدوار . وحين يلعب الأطفال ، يتبادلون المفردات والخبرات التي حصلوا عليها في البيت والوسط المحلي والمدرسة .

دور المعلم .

إن القيمة التي يعطيها المعلم للبناء بالقطع تحدد مقدار الزمن الذي يتيح لهذا النشاط ، وموقع الزاوية التي يتم فيها ، ومساحتها ، وكمية القطع ، ونوع اللعب الذي سيشارك هناك . وإذا كان المعلم راضياً في أن يكون اللعب بالقطع مفيداً ، فمن الضروري تقديم الدعم الكافي له . ويستطيع المعلم أن يقوم بذلك بطرق عديدة . وفي غالب الأحيان يعني ذلك أن عل المعلم أن يلاحظ زاوية القطع ، فمجرد وجوده ينشئ عن اهتمامه بما يحدث .

إن الدعم الصامت يشكل دوراً هاماً للمعلم . عل أنه يستطيع أن يجد طريقة لتوجيه الطفل نحو مشروع ما ، كأن يسأله عما إذا كان يريد من أحد الأطفال أن يساعده في بناء مرآب أو حظيرة . وإذا ما رأى المعلم أن أحد الأطفال يهدم الابنية التي يبنها وفاقه ، فإن عليه أن يوجه طاقات هذا الطفل الى نشاط آخر إما في زاوية القطع نفسها أو في مجال آخر . وحين تزداد خبرة الأطفال بالقطع ، وتعمق معرفة المعلم بالمراسل النهائية للأطفال من خلال ملاحظتهم ، فإنه يستطيع أن يساعدهم في توضيح المهام التي يتطلبها حل المشكلة التي يعالجونها . فقد يسأل المعلم : ما الذي تحاول صنعه ؟ (تحديد المشكلة) ، كيف تستطيع عمل ذلك ؟ (النظر في الامكانيات المتوافرة وتخطيط العمل) ، هل يقف الجسر بشكل جيد ؟ (التقييم) .

ونظراً لأن هناك وجهاً عدة للدور المعلم ، فمن الصعب أحياناً التمييز بين التدخل الإيجابي والتدخل السلبي . فإذا لم يصدر عن المعلم أي تعليق ، أصيب الأطفال بالاحباط ، وإذا بالغ في التعليق ، ربما أصبح الأطفال اتكاليين ، وقد يتوقفون عن العمل إذا لم يكن المعلم بجانبهم . ويلاحظ من ناحية أخرى ، أن الأطفال يفقدون الاهتمام إذا لم يكن اللعب بدافع ذاتي منهم ، لذلك كان من الضروري طرح الأسئلة المفتوحة التي تثير تفكير الأطفال ، وتقديم التعليقات التي توسع آفاقهم ، وتوضح المفاهيم الضامضة لديهم .

ولا بد من القول أخيراً ، إن إعادة القطع الى مكانها تعد جزءاً من اللعب ، شأنها في ذلك شأن اختيار القطع وتركيبها . وليس من الضروري أن يقوم بالترتيب نفس الأطفال الذين عملوا بالبناء . فمن الممكن اعتنام هذه الفرصة لتشجيع الأطفال الذين

لا يستخدمون القطع في العادة على التعامل والتألف معها أثناء إعدادها إلى الرفوف الخاصة بها ، وإذا ما بدأ المعلم عملية الترتيب وكان فعالاً نشطاً فيها فإن الأطفال سيضمعون إليه .

وقد يشهد الأطفال أحياناً بناء يريدون إكمالها فيما بعد ، أو استخدامه في نشاط آخر ، فمن الممكن للمعلم وضعه في مكان متطرف ، مع لافتة تقول : الرجاء عدم هدم البناء ، أو : الرجاء المحافظة على هذا البناء . وهكذا تزداد أهمية البناء بالقطع في نظر الأطفال ، ويصبحون أكثر وعياً بفوائده .

ب- حل الأحاجي

تعد الأحاجي من أوائل مواد الممارسة اليدوية وأكثرها انتشاراً . فهذه الألعاب متعلقة الأغراض ، ومتعددة الأساس ، وهي تلوم طويلاً ، وتوفر فرصاً لا تحصى لتنمية العديد من المفاهيم . وإذا ما اختيرت الأحاجي بعناية استناداً إلى مستوى نمو الطفل فإنها تستخدم بسهولة ، وتعلم الطفل فيها بسرعة أن اللعبة تنتهي حين توضع جميع القطع في أماكنها . لذلك تعد الأحاجي من الألعاب ذات التصحيح التلقائي .

إن الأحاجي متوفرة بأنواع مختلفة من الأشكال ونماذج متعددة من التعقيدات ومهما كانت مرحلة نمو الطفل ، فمن الممكن وجود أحجية مناسبة له . وأول هذه الأحاجي اللوحة الصغيرة ذات الأشكال الهندسية التي يمكن أن تنزع من مكانها وتعاد إليه . وتأتي بعدها اللوحات التي تضم أشياء من فئة واحدة كالتيار والحيوانات والألبسة ويبري اللعب فيها بالمضاهاة بين الشكل والحفرة التي تقابله في اللوحة . ويزداد التعقيد في الأحاجي حين يقسم شيء ما كالبرقالة أو الضاحة إلى قسمين أو ثلاثة أقسام ، أو يقسم الجسم إلى أعضائه الرئيسية كالرأس والجذع والأطراف . وفي مرحلة متقدمة يمكن اعتماد أكثر من أساس في المضاهاة كاللون والشكل وموضوع القصة .

إن الأحاجي التي تقدم لصغار الأطفال يجب أن تكون بسيطة ، مصنوعة من الخشب أو البلاستيك السميك ليتمكن الطفل من إمساك القطع بيديه والاحساس بالأشكال .

ومن الضروري ألا يدفع الطفل سريعاً إلى العمل في أحاجي معقدة . فمن الملاحظ أن الطفل حين يتمكن من أحجية بسيطة ، فإنه يبادر إلى تدريب نفسه عليها بتكرارها عشرات المرات ، حتى تزداد سرعته ودقته في وضع القطع في مكانها المناسب . وهذا ما يساعده على الوعي بمتاح الحل ، ويكون لديه شعوراً بالرضا والنجاح . وإذا ما أعطي الطفل وقتاً كافياً فإنه سيخترع تحديات جديدة بقلب إطار الأحجية عالياً

سافله ، أو تركيبها خارج الإطار الخ . . . وهو أحياناً يمزج بين قطع أحجيتين أو ثلاث ثم يفصلها ويركب كلاً منها في مكانه .

وهذه التصرينات هامة جداً لتكوين الاستعداد للقراءة لأن الأطفال يمثّلون فيها بين الأشكال والألوان والحجوم ، وهذه العمليات يمكن استخدامها فيما بعد في المائلة بين الكلمات والحروف .

ثانياً - اللعب بالرمل

حين يراقب المرء الأطفال يلعبون بالرمل على شاطئ البحر يعرف مقدار مساحتهم بهذا اللعب . إنهم ينغمسون فيه كلياً ويخترعون طرقاً عديدة للاستمتاع بهذه المادة . فقد يجعل الطفل الرمل بيده ، ثم يدع فرجة صغيرة يتسرب منها الرمل ويتناثر على جسمه . وقد يرشه على جسمه بعد جمعه بيديه أو يوعاء حتى يغطي جسمه كله . وحين يكون الرمل رطباً فإن الطفل يراقب آثار قدميه ويديه عليه ، ويحاول تكرار هذه الآثار ليتأكد من دوره فيها .

إن الرمل ينقل من مكان لآخر بمجرقة صغيرة أو دلو أو ملعقة أو باليد . ويستطيع الطفل أن يملأ به أوعية من أشكال وحجوم شتى . كما يستطيع أن يخطط عليه خطوطاً أو صوراً باليد أو بصفا صغيرة . ويستطيع صنع حفرة فيه وملأها بالماء .

ونظراً للمرونة المائلة للرمل يمكن للطفل أن يتعلم العديد من المفاهيم باستخدامه . فللرمل وزن وحجم ، وقد يلاحظ الطفل أن الرمل الرطب أثقل من الرمل الجاف ، ويستخدم مجموعة من الكايل لقياسها . وعن طريق مقاومة الأشكال التي يصنعها من الرمل يكسب خبرة ببعض المفاهيم الرياضية .

وحين يوجد الطفل طرقاً لضغط الرمل بغية بناء الانفاق والجسور والطرق فإنه ينغمس في مجارب علمية . كما يقيم اتصالات مع الأطفال الآخرين حين يتحدث اليهم عن عمله . ولا كان جميع الأطفال صغاراً وكباراً يجربون اللعب بالرمل ، فمن الممكن قيام لعب تعاوني جماعي بالرمل ، يبني فيه الأطفال مدناً وحصوناً وغير ذلك من الانشادات الكبيرة . عل أن الرمل يساعد من جهة أخرى على اللعب الفردي أو التنازلي الذي يعمل التطفل فيه بمفرده ، لكنه يراقب الأطفال الآخرين ويفيد من خبراتهم . ومن الطبيعي أن تزداد مفردات الطفل حين يؤدي أدواراً متعددة في بناء الرمل كأدوار المهندس والطايع والخباز ، وتنضج لديه المفاهيم التي تنطوي عليها هذه الأدوار . والحقيقة أن مادة الرمل تتيح استخدام الخيال إلى أقصى الحدود .

وحين تكون منطقة الرمل واسعة نسبياً ، فإن الطفل يمكن أن يلعب بالرمل على هواه . وحين يجلس ويتخرج ، ويتصب واقفاً ، ويجلس القرفصاء ، ويتحرك فزاًه يستخدم عضلات جسمه كلها .

إن اللعب بالرمل لا يعطي نتائجاً نهائياً . فالمادة نفسها يمكن استخدامها مرة بعد مرة . والطفل يستطيع أن يكرر صنع الأشياء نفسها أو يحاول صنع أشياء مختلفة ويضع تعديلاته الخاصة . فقد يقرر الطفل مثلاً حين يتوارى التفرق أن يمد بناءه . وفي أثناء هذا العمل قد تخطر له فكرة أخرى فيتحول إليها . وهذه الأنشطة التي تتم في جو غير تنافسي تساعد على تكوين مفهوم إيجابي للذات .

وما يهذر ذكره أن ترتيبات اللعب بالرمل يمكن أن تتم داخل الصف وخارجه . والمواد التي يحتاج إليها يمكن أن تقتصر على ملاعق خشبية أو مجارف صغيرة ودلاء من أحجام مختلفة . على أنه يمكن إضافة أشياء أخرى حين يصبح اللعب أكثر تعقيداً ، كالصخور والقوالب والسيارات والزوارق أو الطيارات ، وهذه الأشياء يمكن وضعها في حلة صغيرة يأخذ الأطفال منها ما يحتاجون إليه بحسب التصميم الذي يعملون فيه .

وحين يجري اللعب بالرمل داخل غرفة الصف ، من الضروري وضع قواعد له وأهمها عدم إخراج الرمل من المكان المخصص له ، ووضع فرشاة أو مكنتة ونقاطة الى جانب هذا المكان لالتقاط الرمل الذي يتسرب خارجه .

ثالثاً - اللعب بالماء

إن اللعب بالماء شديد التسلية للأطفال ، شأنه في ذلك شأن اللعب بالرمل . وحين يرى الأطفال حوضاً للماء فزاًه يغطسون فيه ما يستطيعون من أجسامهم ، ويرشون الماء على أنفسهم ومن حولهم . ولا عجب في ذلك ، فاللعب بالماء مريح للجسم والاعصاب ، وهو وسيلة مقبولة لتفريغ المشاعر .

وقد يكون اللعب جماعياً حين يلعب الأطفال معاً ويجمعون عرائسهم أو يغسلون الملابس والأصص الصغيرة وحين يرشون الماء بعضهم على بعض . ومن الممكن استخدام الماء المرة تلو المرة . فعين يستمتع الطفل بما يفعل يستطيع تكراره ، أو عمل شيء آخر بالماء نفسه . ولا يشعر الطفل في هذا اللعب بالحاجة لأن الغرض من اللعب بالماء غير محدد .

إن للماء صفات تجذب انتباه الطفل وتجعله يغمس فيه . فالطفل يستمتع بسمع طش الماء ، وموجه ليدني تحريكه أو إلقاء شيء فيه . وهو يشعر بالفرق بين الجفاف

والرطوبة حين يحمل الاسفنج الجافة وينطسها بالماء . وهو يحفر الرمل الجاف ويصب الماء فيه فيجعلها رطبا وحين يغسل يديه بالماء يميز بين الحار والبارد ، وحين يعطش يتلوق طعم الماء ويميز بين الماء الخارج من الصنبور والماء المبرد في الشلاجة (لتبريد) وسويديلو .

إن الخصائص المدهشة للماء تمكن الطفل من القيام بعدد من الاكتشافات . فالألم له وزن ، وحين يسقي الأطفال النباتات يجب أن يتنبهوا لتلايحرج الماء التراب ويكشف جذر النبات . كما أن الماء يتخذ شكل المكان الذي يحبس فيه سواء أكان ذلك حوضاً أو دلواً أم قدحاً ، وقد يفطر من الصنبور على شكل قطرات متلاحقة . وهو يتحول من سائل إلى بخار أحياناً ، وإلى ثلج أو جليد أحياناً أخرى .

إن الطفل يستطيع استكشاف قوة الماء حين يفتح الصنبور ، وهو يستطيع صب الماء من حار كبير نسبياً في أوعية صغيرة أو بالعكس . ومن الممكن أحياناً استخدام أنبوب لتوجيه الماء ، وهذا يتطلب قدراً من التوافق لدى الطفل . وحين يشرع الطفل على ذلك فهو يكتسب الضبط اللازم ويمكن من تثبيت الأنبوب دون إزاحة الكثير من الماء . وحين يكلف الطفل صب العصير أو الماء من زجاجة أو إبريق ، فهذا يدرسه على ضبط عملية الصب ، ويعطيه بالتالي شعوراً بالانجاز .

وحين تضيف المعلمة إلى عملية صب الماء بعض الأكواب أو الفناجين الصغيرة فإن ذلك يعطي أبعاداً جديدة للعب . فالأطفال يهجون صب السوائل في حاويات من أحجام مختلفة ، بالرغم من أنهم لا يدركون مقاهيم اللتر وأجزائه وأضعافه . وهم يستمتعون بصنع مجرى أو قناة باستخدام أنبوب بلاستيكي شفاف وروية الماء يجري فيه . وتعد مراقبة الماء وهو يجري من المنسلة إلى دلو باستخدام الشعب والانابيب خبرة مثيرة للأطفال .

إن اكتشاف الطفل بأن بعض الأشياء تغرق على سطح الماء يرتدي أهمية كبيرة . ففي البداية يختبر الأطفال الأشياء الواحدة تلو الأخرى . وفي أثناء ذلك يلاحظون أن بعض الأشياء تسقط دائماً إلى القاع ، في حين تبقى أشياء أخرى على السطح دوماً . كما أن الثلج وسيلة تثير انتباه الأطفال . وهم يتلذذون بمحاولة الامساك بالقطع البيضاء الصغيرة ووضعها على طرف لسانهم لتذوقها . وهم يحبون جمع الكثير من الثلج ، وتكريره وحمله بأيديهم وقذف كرات الثلج على الآخرين . وقد ينغمسون في اللعب التمثيلي فيصنعون الدمى والحلوى وأشياء كثيرة من الثلج . وبعد صنع رجل الثلج من أكثر الألعاب الجماعية إثارة ولا سيما حين تحدد معاملة بالألوان ، ويلعب التحدي دوره في

وضع أشياء إضافية عليه كالقبعة والمعصا والمعطف وغيرها .

وجدير بالذكر أن اللعب بالماء يمكن أن يتم داخل الصف وخارجه . على أن الأطفال الذين يرغبون في ممارسة هذا النشاط يجب أن يعملوا في ثلث صغيرة تتراوح بين 2 - 4 أطفال . ومن الضروري أن يكون المكان الذي يجري فيه اللعب بالماء بعيداً عن الأنشطة الأخرى ، وأن ينظم على نحو تكون فيه المنضلة أو الحاوي مستنيين إلى سطح عازل أو مقاوم للماء . وحين توضع منضلة اللعب بجانب تمديدات المياه فإن عملية التنظيف تصبح أكثر سهولة .

وهناك تجهيزات يحتاج إليها في هذا اللعب . ويمكن أن تشمل التجهيزات داخل الصف على مفصلة أو دلو أو وعاء ، وخارج الصف على حوض صغير من البلاستيك أو سواه . ويضاف إلى ذلك أشياء أخرى مثل قطع الاسفنج والخشب الخفيف ، والقفلين ، والمناخل ، والمصفائات ، والأنايب البلاستيكية ، والخراطيم ، والمرشات ، والعلب المثقبة ، والزجاجات البلاستيكية ، والمنضخات المطاطية ، والأباريق البلاستيكية الشفافة ، والمربطانات والأقداح ، وهذه كلها أشياء يمكن اقتناؤها بسهولة . على أن ما يستخدم منها في كل مرة يجب أن يكون معدوداً ليحقق الغرض منه (للسبرغ وسويدلو) .

ولحماية ملابس الأطفال أثناء اللعب بالماء يستحسن لباس الأطفال مريلات من البلاستيك . ومن الجدير بالذكر أن هذه المريلات يستعاد منها في عدد من الأنشطة التي يشتمل عليها منهاج تربية الطفولة المبكرة وأهمها العمل المنزلي واللحان .

رابعاً - إعداد الطعام

إن الأطفال يحبون إعداد الطعام كما يحبون أكله . وفي العديد من الصفوف توفر المعلمة أنشطة في هذا المجال كتشجير الفواكه ، وتقطيع الخضار ، وصنع الحشاق ، أو أنواع بسيطة من الحلوى . ومهمة الأطفال هذه الفعاليات تكفي لادراجها في التباح على أنها تشكل أيضاً وسيلة لتعلم مفاهيم كثيرة يمكن الاستفادة منها في جميع مجالات المنهج .

إن هذه الأنشطة تتيح فرصة لأهداف ملاحظات الأطفال التي يحصلون عليها من خلال تناول الأطعمة الحلوة والحامضة والمالحة والمرة ؛ ورؤية الأشكال والألوان والحجوم والأشواط والتضاريس ، وشم الشهور المختلفة والخضار والتوابل . أضف إلى ذلك أن الأطفال يلمسون الأشياء المتناسكة والرخوة والرطبة والجافة والديقة واللساء والخشنة ،

ويسمعون أصوات الغليان ، والضرب ، والحك ، والتقطيع ، والسكب وغيرها من أصوات إعداد الطعام .

هناك الكثير مما يمكن الحديث عنه أثناء إعداد الطعام ، والكثير من الاكتشافات التي يجري التوصل إليها . فحين يرى الأطفال الخيار مثلاً يذكرون اسمه ويصفون لونه وشكله ولمسه ومذاقه ، والشئ نفسه يقال عن الأطعمة الأخرى والأدوات المستخدمة في تحضيرها ، مثل الحفاقة (البيض) والطحنة والمبشرة الخ وهذه الخبرات تكسب الأطفال مفردات غنية يمكنهم استخدامها في لعبهم التمثيلي وفي مناقشاتهم لخطوطهم ونتائج عملهم . ومن المفيد أن تحتفظ المعلمة برصفا للطعام المعد ، ويصور للمتنصر المستخدمة في الإعداد وبأساليبها حين يتقدم الأطفال في العمر (لنديرغ وسويدلوف) .

وهناك العديد من الخبرات الرياضية التي يتطوي عليها إعداد الطعام . فالأطفال يعثون البيض والبرتقال والملاعق والصنوعون وغير ذلك مما يستعملون . كما يتعرفون على الأجزاء حين يقطعون الجزر والخيز ، أو يقيسون نصف كأس من الدقيق . وقد يستخدم الأطفال مقاييس أخرى للمواد مثل ملعقة كبيرة أو ملعقة صغيرة من الملح ، ومقاييس للزمن ودرجة الحرارة حين يتعلق الأمر بإعداد الكعك أو البسكويت . وهناك مجال لاستخدام الميزان لوزن المواد المطلوبة كالزبدة وغيرها .

أضف الى ذلك أن للطعام أشكالاً مختلفة وهناك تماثل بينها في بعض الجوانب واختلاف في بعضها الآخر . فالخيار والموز متماثلان في الطول ولكنها مختلفتان من جوانب أخرى ، والشئ نفسه يقال عن البرتقال والتفاح .

إن الخبرات في إعداد الطعام يمكن أن تثبت المبادئ العلمية . فالأطفال يستطيعون ملاحظة أن الماء يتبخر بفعل الحرارة ، وأن التفاح الجامد يلين ، والزبدة تذوب بفعل الحرارة أيضاً . إن السكر يذوب بالماء بينما يصبح الدقيق المخروط بالماء صجيناً .

كما أن الأطفال يكتسبون خبرات بملاحظة المواد نفسها في أوضاع مختلفة ، فالموز الأخضر يصبح أصفر اللون لدى النضج ، والبندورة (الطماطم) الخضراء تصبح حمراء .

إن الملاحظة التي يقوم بها الأطفال وهم يعدون الطعام تعد أساسية في خبرات حل المشكلات المثارة في العلوم الاجتماعية والطبيعية . فإعداد الطعام يوفر فرصاً لشاهدة عمليات يعينها من البداية الى النهاية . وخلال هذه العمليات يحصل الأطفال على فرص

لوصف مظهر الأشياء وطعمها والتغيرات التي تطرأ عليها . وحين تنتهي العملية ، يود بعضهم استرجاع الخطوات المختلفة التي شهدوها .

كما أن هناك جوانب أخرى من العلوم الاجتماعية يجري التعامل معها حين يعي الأطفال البدائل المتوافرة للحصول على الطعام . فمن الممكن للمرء أن يشتري كعكة جاهزة ، أو يشتري العناصر المطلوبة (الدقيق ، الزبدة ، السكر الخ) لتحضير الكعكة . كما أن مبادئ الإنتاج والاستهلاك تتضح عند الأطفال حين يذهب هؤلاء إلى السوق لشراء هذه الأصناف أو شراء الليمون لتحضير العصير . أما المصادر الأولى للطعام فتتضح لهم حين يذهبون إلى المزرعة في الربيع ويقطفون الخضار اللازمة لصنع السلطة ، أو يزرعون البعور في الحديقة ، ويحتون بالنباتات الصغيرة ، ثم يقطفون الخضار (كالخيار والפלפל الأخضر) أو الفواكه ويغسلونها ويأكلونها .

وحين يعد الأطفال الطعام ، ولو بأبسط الطرق ، فإنهم يضطرون لتنسيق حركاتهم . فعمليات التقشير والتقطيع واليشر تحتاج إلى توافق العين واليد ، والطنح يحتاج إلى قدر كبير من الطاقة الجسدية . كما أن ضرب قطع اللحم على الأرض بالضرب لتسهيل شربها يحتاج إلى نوع معين من الحركات . وحين يحاول الطفل حل سائل في إبريق أو وعاء فإنه يحتاج إلى التوازن ، وإذا رغب في عصر الليمون أو البرتقال فإنه يحتاج إلى وضع جسدي خاص لتوظيف طاقته لهذه المهمة .

دور المعلمة

عل المعلمة حين تخطط لأعداد الطعام أن تأخذ بالحسبان قيمته الغذائية ، وهكذا يعتاد الأطفال مذاق الطعام النافع لهم . كما أن من المناسب تعويد الأطفال على أعداد شعائزهم بأنفسهم ، بتوفير المواد اللازمة لذلك ، كالزبدة والمرى أو اللبنة أو الجبن الطري ، والسكر الكاين غير الحامض . وهذه العملية تفتح شهيتهم للطعام بالإضافة إلى فائدتها في ضبط حركاتهم ، كما تخلق لديهم الشعور بالرضا عن الانجاز الذي حققوه .

وعلى المعلمة أن تستخدم هذه الأنشطة مع فئات صغيرة تتكون من 4 - 5 من البنات والصبيان . ومن الممكن إبقاء فئة واحدة طول فترة الأعداد ، والصلاح للفئات الأخرى بالمراقبة فترة من الزمن ، ثم الالتحاق بأنشطة أخرى لاسفاح المجال لتعبيرها لأحد مكانها وشهود أعداد الطعام فترة قصيرة أيضاً ، عل أن تبقى المعلمة على رأس متشددة الطبعي طول الوقت ضماناً لسلامة الأطفال وحرصاً على حسن سير العمل .

هذه بعض أنشطة اللعب ومواد التي رأينا إدراجها في هذا الفصل . وهناك أنشطة ومواد أخرى فضلنا إدراجها ضمن الأنشطة الفنية للتركيز على الحيال والابتكار

فيها ، مع أننا نؤمن بأن اللعب هو العنوان الأوسع لجميع أنشطة الطفولة المبكرة ، وأن الخيال الذي يولد الابتكار هو العنصر الأساسي فيها . كما أننا أقردنا فصلاً خاصاً للأنشطة البدنية للفت الانتباه الى التجهيزات التي تتطلبها ، وآخر لأنشطة الفناء والموسيقى والرقص لتؤكد أهميتها في مرحلة الطفولة المبكرة .

الفصل الثالث

الأنشطة البدنية

تهديد

إن تقديمات الأنشطة البدنية يمكن أن توفر في الأماكن المخلقة والمكشوفة على حد سواء . وأول ما يقال بشأن الأنشطة البدنية في مرحلة الطفولة المبكرة إن البرنامج الجيد يستبعد التنافس بين الأطفال . فحين يكتب الطفل القلوة على ضبط حركته الخاصة وتوازنه فإن أنشطته المفضلة تمثل في تحريك مهارته وقوته إزاء القوى الخارجية ، كأن يقفز فوق جذع شجرة ، أو يتوازن على لوح ضيق ، أو يتسلق حبلًا أو يدفع حربة إلى الأمام . والأطفال الذين يملكون قدرات متفاوتة يستطيعون استخدام الأجهزة نفسها بارتياح . ومن الضروري أحياناً إجراء ترتيبات خاصة للأطفال المعوقين ، تقتصر في الغالب على تعديلات طفيفة ، كأن يوضع لوح مائل (متعذر) بدلاً من الدرج للدخول إلى منطقة اللعب .

إن الطفل يجد أساليب مختلفة لاستخدام جسده . فهو يجد تحدياته الخاصة حين يقرر الارتقاء الذي سيبلغه أثناء التسلق ، ويرقّف كل الطاقة التي يمتلكها في عمليات الجذب والدفع حين يتفاعل مع المواد والأجهزة ، ويتسلق الجدار ذي القضبان ، ثم يقفز منه إلى الأرض ، ثم يندفع خلال القضبان مستخدماً عضلاته الكبيرة والدقيقة على السواء . وحين يتقدم التوافق الحسي العضلي ، والعضلي العضلي لديه يستطيع أن يتأرجح بطرق متعددة . وهو يزداد قوة من خلال تطوير تجربته بصورة متسلسلة .

أولاً - جوانب النمو

حين تتاح للطفل حرية استكشاف إمكاناته ، يتكون لديه تدريجياً شعور بما يستطيع عمله ، وهذا يحبه احتراماً متزايداً لنفسه . إنه يكتب شعوراً بالإنجاز حين يتمكن في النهاية من الوصول إلى قمة جهاز التسلق . ويتأهب شعور بالفرح حين ينتظر

الى المشهد كله من عل . وحين يتمكن من التسلق الى القمة المرة تلو المرة يتكون عنده شعور بالثقة ، ويغدو مستعداً للقيام بانجازات جديدة . وهو يعبر عن رغبته بانتصاراته بأقوال منها : انظروا ، أنا أستطيع الوقوف دون مساعدة . وهو يختبر قواه بمحاولة دفع جذوع الشجر (التي تستخدم للتدريبات البدنية في مدارس الصغار وحداثهم) ، ويتملكه شعور بالقوة حين يدفع الجذع دفعة كبيرة ويجعله يتحرك .

وبما يجدر ذكره أن النشاط الجسمي يتيح مجالاً للتفريغ الانفعالي . فالطفل يحفظ توازناً حين يطلق قوة ويستخدمها . وحين يمارس الأطفال بصورة جماعية أنشطة غير تنافسية ، فإنهم يحصلون على فرص للتفاعل بعضهم مع بعض ، وتقدير بعضهم بعضاً . وحين يتاح المجال للأطفال لاختيار الأنشطة التي يرغبون في ممارستها ، فإنهم يشاركون في العادة بين الأنشطة الخفيفة والمجهدة .

وهناك ملاحظة أخرى ، وهي أن النشاط البدني ليس مجرد تفريغ يومي للطاقة . فالحركة أساسية في كل جوانب التعلم . والأطفال يتصلون بعضهم ببعض بصورة لفظية وغير لفظية في آن معاً . إنهم ينفسمون في المحادثة حين يجمعون قوائم لدرجحة جذع شجرة وينقله الى مكان آخر . كما أن القفز والتسلق والركض تنوّد في الغالب الى أشكال متمعة من اللعب التمثيلي .

ومع تفتح الخيال ، يصبح الحديث أكثر طلاقة . وحين تقدم هذه الأنشطة بدافع ذاتي يتسارع الكلام . كما تتسع المفردات حين يتفاعل الأطفال في الألعاب التمثيلية التي تتخذ شكل مغامرات .

إن الأطفال يتعلمون خصائص المكان عن طريق تكييف أنفسهم معه ، وعن طريق ادخال اللعب بعضها في بعض ، ولجميع القطع بعضاً الى بعض لصنع قطار مثلاً . وهم يدركون الطول حين يشدون أجسامهم للوصول الى الأشياء ، والتسلق . وهم يربطون النوازل المختلفة جنباً الى جنب بحسب حجمها .

كما أن الأطفال ينمون قوى الملاحظة لديهم أثناء جمعهم الأوراق واليخضور والصخور ، وتأمل أشكال الغيوم المتغيرة . وهم يختبرون قوة الريح حين يركضون الى الامام وإلى الخلف ممسكين بقطعة من الورق هويطة بخيط طويل (وهذا ما يسمونه بالطائرة الورقية) . وهم يتحسسون التراب حين يحفرون في الحديقة لزراعة النبات ، وينهرون بحركة الذبذبان والحشرات . لروية التلة وهي تحبو فوق الأرض يمكن أن يشد انتباه الطفل فترة طويلة من الزمن .

ثانياً - التنظيم

إن التقديم الجيد للأنشطة البدنية يمثل في وجود منطقة مكشوفة للعب ، وذلك يحصل للأطفال على حرية الحركة من الداخل (المنطقة المغلقة) الى الخارج حين يسمح الجرب بذلك . ومن الضروري أن تحوي المنطقة المكشوفة نسباً طليلاً وآخر مشمساً ، وأن يكون فيها مطوح متنوعة ، كأن يكون بعض الأرض مكسواً بالعشب يركض فوقه الأطفال ويتدحرجون ، وبعضها مغطى بيساط إسفنجي توضع عليه أجهزة التسلق ، وبعضها مفروشاً بالأسفلت للألعاب ذات العجلات كالدراجات والسيارات . ومن المفيد أيضاً وجود جزء مغطى بالرمل ، وتجهيزات لاستخدام المياه . كما أن وجود ارتفاعات في الباحة يضفي عليها مسحة جمالية ، ويساعد على القيام بأشكال متعددة من التمرينات كالركض صعوداً ونزولاً والتدحرج الى الحضاب الصغيرة المكسوة بالعشب . ويساعد وجود حديقة صغيرة على القيام بأعمال الحفر والزرع والتسوية . ويمكن ترك مساحة صغيرة لحقن المواد والأجهزة المتحركة وتربيتها بعد الاستعمال .

ومن الطبيعي أن تخطط البرامج بحسب التسهيلات المتوافرة . ففي معظم المدن يقتصر القسم المكشوف على باحة صغيرة ، لذلك تتم أعمال البستنة باستخدام أصص الزهور أو الأوعية الصغيرة . ومهما كان الأمر ، يجب أن تبقى المنطقة المكشوفة نظيفة خالية عما قد يؤدي الأطفال .

ثالثاً - التجهيزات

هناك تجهيزات دائمة ، ثابتة ، قوية ، تتيح ممارسة أشكال متعلقة من الأنشطة البدنية . وهذه الأنواع تؤدي وظيفة هامة حين يقل عدد المشرفين في المؤسسة . على أن من المرغوب فيه في مدارس الأطفال الصغار وجود أجهزة متحركة كالألواح ، والأحصنة الخشبية ، والبراميل ، وجذوع الشجر ، والحبال ، والسلام ، والبيكرات ، وهذه الأجهزة تتيح المجال للعب الابتكاري . كما أن الصناديق الخشبية الثقيلة وصلب الكرتون المغوى الفصخة تجعل اللعب أكثر إثارة . ويمكن للمعلم (أو المعلمة) أو الأطفال ترتيب هذه المواد وإعادة ترتيبها بشكل يزيد في التحديات كلما تقدم الأطفال في النمو .

وهناك أنواع من الألعاب ذات عجلات للأطفال . فوجود قاطرة على سبيل المثال يوفر للأطفال أنشطة بدنية كثيرة من خلال تحميلها (بالضائع) ونزيفها واستخدائها في اللعب التمثيلي . أما إذا كان المكان ضيقاً ، فإن وجود الدراجات والسيارات يمكن أن يكون خطراً ، كما يمكن أن يؤدي الى الاختلال بالألعاب الأخرى .

وربما كانت الأرجوحة أكثر الأجهزة خطراً في المنطقة المكشوفة . والواقع أنه لا يوجد مكان للأرجوحة التقليدية في باحة الأطفال الصغار . فالأطفال لا يستطيعون أن يفهموا أن الأرجوحة حين تندفع بعيداً الى الأمام فإنها ستعود بعيداً الى الخلف أيضاً ، كما أنهم لا يستطيعون تقدير القوة التي تنطلق بها . صحيح أن الأطفال يستمتعون بحركة التراجع ، وهي ذات قيمة لهم في تعلم كيفية الحركة في الفضاء ، ولكن دولاباً (عجلة) من المطاط يربط بحبل الى عمود قوي ثابت ينشأ خصيصاً لذلك ، أو إلى شجرة يمكن أن يؤدي الوظيفة نفسها .

وحين يرغب الأطفال في اللعب بالأجهزة المتحركة كالتراس (وهو قضيب خشبي أو معدني ينتهي طرفاه بمقعدين صغيرين ويرتكز في منتصفه على قضيب عمودي مثبت في الأرض ، وهكذا يستطيع الطفلان الجلوسان في الطرفين التراس صعوداً وهبوطاً) أو الحصان أو اللوح أو الزلافة أو جذع الشجرة ، فإن من السهل تركيب هذه الأجهزة بالاستناد الى المواد التي تحتفظ بها المدرسة .

وهناك القطع الكبيرة المصنوعة التي تستخدم عادة خارج الصف ، ومن الممكن استخدامها داخل الصف من آن لآخر بالرغم من أنها تحتاج الى مكان واسع لأنها تصبح فرصاً صليبة للعب . فالأطفال يجربون تحريكها وحملها والقفز من فوقها ، كما يستخدمونها أحياناً في اللعب التمثيلي لأنها تمكّنهم من تشكيل أبنية كبيرة بسرعة وبجهد قليل (Lindberg and Swedlow 1980) .

إن وجود شبكة من الحبال للقفز تمكن الأطفال من استخدام جميع عضلات أجسامهم . ونظراً لأنها قوية ، فإن الأطفال يعتمدون عليها لحمل وزنهم ، ومع ذلك فإن أرجاحتها يفرحهم نوعاً من المخاطر التي يحتاجون إليها للتكيف .

وقد عمل المهندسون المعماريون في السنوات الأخيرة الى إبداع تصميمات جديدة لباحات لعب الأطفال باستخدام أنواع متعددة من المواد كالسيارات العتيقة والورق والباصات ، وهذه التجهيزات توفر الوسط المساعد على القيام بالأنشطة البدنية واللعب التمثيلي . ومن الضروري العناية بنظافة هذه التجهيزات وإبقاؤها في حالة جيدة .

ومن التجهيزات المفضلة لدى الأطفال الصغار الكرات . لذلك كان على المدرسة أن توفر كرات من مختلف الأحجام ، فالصغيرة منها يمكن أن يلتقطها الطفل بيد واحدة ويلعب بها بسهولة ، أما الكبيرة فهي تضطره الى استخدام كلا اليدين وبذل قدر من الجهد للسيطرة عليها . وحين تتوفر ألوان الكرات ومادتها فإن ذلك يؤدي الى حدوث خبرات إضافية لديه .

وحين تشمل التجهيزات على الرفرفش أو المجارف ، فإن هذه الأدوات يجب أن تكون صغيرة تناسب حجم الطفل ، وأن تكون متينة وغير قابلة للصدأ لأنها تستخدم في اللعب بالطين كما تستخدم في اللعب بالرمل أو في التنظيف (لتدبرغ وسويلو) .

رابعا - دور المعلم

إذا كان المعلم قائما بأهمية الأنشطة البدنية في نمو الطفل ، ويرى أن باحة اللعب تمثل امتداداً للمصف ، فإنه يحتاج إلى القيام بتخطيط جيد ، والتخطيط يتطلب الملاحظة . ومن هنا فإن المعلم يجب أن يفكر بعاجات الأطفال قبل أن يحدد نوع الأجهزة التي سيضعها في متناولهم ، والقسم الذي سيستخدمه من الباحة . ومن الضروري أن تكون مشاركته في الأنشطة الخارجية ماثلة للمشاركة التي يقوم بها داخل المصف . ولنقل بالمناصبة أن باحة اللعب ليست مكاناً يجتمع فيه المعلمون (أو الملمات) للاستراحة وتبادل الأحاديث . فالمعلم مسؤول عن سلامة الأطفال في الباحة عن طريق مراقبة وضع التجهيزات ، وكيفية لعب الأطفال بها .

وهناك ملاحظة بشأن اللباس ، فمن واجب المعلم أن يتأكد قبل خروج الأطفال إلى الباحة من أن الأطفال يرتدون ما يناسب الجو والأنشطة التي يتوقع منهم الانغماس فيها هناك . وهذه العملية تفيد في المحافظة على صحة الأطفال وتسهيل نشاطهم من جهة ، وتعودهم على مهارات ارتداء المعاطف وترتيبها ، ولبس القبعات والقفازات حين يتطلب الأمر ذلك ، من جهة أخرى . وهذه المهارات ضرورية لتنمية الاستقلال لدى الأطفال .

الفصل الرابع

الفن والإبداع

تمهيد

يلقى الإبداع من الاهتمام في العصر الحديث أكثر مما لقيه في أي عصر مضى . فالإبداع يتزايد على التقدم ، والتقدم يرتبط بدوره بما يجد من اختراعات ، وما يظهر من اتجاهات تفضي بدورها إلى المزيد من التجديد .

وقد يتساءل البعض عما إذا كان الإبداع مقصوراً على فئة معينة أو محدوداً بمجال متميز . والواقع أن هناك ملاحظتين بهذا الصدد :

أولاهما ، أن الإبداع لا يقتصر على العباقرة . فمعظم الأفراد قادرون على الإبداع إذا ما توافرت لهم الظروف المناسبة .

والثانية ، أن الإبداع يتجلى في جميع جوانب الفاعلية البشرية ، في الحياة والبناء والتجارة والعلم ، كما هي الحال في الأدب والفن (عاقل 79) .

على أنه ينظر للفن بعامة على أنه مجال خصب لتعلم عادات الإبداع وتعليمها . ويتوقع البعض لهذه العادات المتعلقة بمجال الفن أن تنتقل إلى المجالات الأخرى وتصبح فاعلة مؤثرة فيها .

وإذا كان الفن مجالاً خصباً لتعليم عادات الإبداع ، فعلى يجب البدء بهذا التعليم ؟ وكيف يتم ذلك ؟

بداية تعليم الفن

يلو أن مسألة العمر الذي يبدأ فيه تعليم الفن ، لم تعد موضوع نقاش منذ زمن طويل . فقد بينت الدراسات النفسية والتربوية في العقود الخمسة الأخيرة أن الخبرة الفنية أساسية للطفل الصغير ، لأنه قبل أن يستطيع النطق بشكل صحيح ، ويمكن

من الكتابة ، يعبر عن كثير من مشاعره وأفكاره من خلال الفن .

إن التذوق الفني يظهر بشكل مبكر لدى الأطفال ، كما يقول هيوز Hughes ، فهم يجذبون منذ الأشهر الأولى للأشياء البراقة والألوان الحارة ، ويظهرون لساح الغناء والموسيقى ، ويحبون للايقاع . وابتداء من السنة الثانية يسر الأطفال بمشاهدة ورائع الطبيعة كالسما والأشجار والأزهار وغناء الطيور ، ويغنون من الأصوات العالية والطعوم والرائحة الكريمة كما أن اهتمامات الطفل الفنية أسرع إلى الظهور والنمو من اهتمامهم الفكرية والخلقية . فالطفل يستجيب للتعبير إذا قال له أن العمل قبيح أكثر مما يستجيب إذا ذكر له أن العمل غير صالح من الناحية الخلقية ، أو إذا شرح له الأسباب المنطقية لذلك (Hughes 1948) .

وعما بلغت النظر أن الأطفال الصغار حين يبدؤون ممارسة النشاط الفني ، لا يبدون اهتماماً بتشغيل شيء معين من خلال هذا النشاط ، بل يركزون انتباههم بالنسبة الأولى على معالجة المادة التي يستخدمونها كأقلام التلوين أو الدهان أو الصلصال ، إنهم يمضون وقتاً طويلاً على مسيل المثال في وضع الدهان على ورقة كبيرة بيضاء ، أو في الحرقشة بمجموعة جديدة من أنلام التلوين ، بحربين هذه المواد ويحاولين معرفة ما ينتج عن هذه المعالجة . على أنهم ، في خطوة تالية ، يبدؤون تعرف بعض الأشكال فيما أتجهوه ، وهذا يحدث بعد العمل لا قبله . فهم لا يخططون سلفاً ما يقرمون بصنعه ، ولكنهم أثناء العمل في الدهان مثلاً يميزون في عملهم أشياء متعددة كالقيل أو البيت أو أشياء أخرى . وفي خطوة ثالثة ينتقل الأطفال إلى تقرير ما سيعملون بصورة مسبقة ، على أن هذه المرحلة تتطلب قدراً كبيراً من الخبرة والنمو ، وقضاء وقت طويل في التجريب قبل أن تتضح معالم الأشياء التي يريد الأطفال تمثيلها . ومن الطبيعي أن تبقى بعض الأعمال مجردة في جميع الأعمار .

وقد أبدت أبحاث بياجه ، وتفسيرات أعوانه بصدها ، مرور النشاط الفني للأطفال بمراحل متعددة . وبحسب هذه التفسيرات « يتخذ النشاط في الفترة الأولى ما بين 2 - 3 سنوات شكل الحرقشة ، وفي الفترة الثانية بين 3 - 4 سنوات يبدأ الأطفال ورسم بعض الأشكال الظاهرية ، وفي الفترة الثالثة بين 4 - 7 سنوات ينتقل الأطفال أنجيباً إلى نوع من الفن التمثيلي . فمن الضروري نحو بعض ألقاهم مثل الحجم والشكل والزمان والمكان واللون ، والوصول إلى مستوى متقدم من المهارة الجسدية في معالجة مادة ما ، قبل أن يصبح الفن التمثيلي ممكناً » (Mc Carthy 1980) . ولا يعني ذلك بالطبع أن الفن التمثيلي يشكل هدفاً ضرورياً للنشاط الفني ، فالفن

بصفته تعبيراً عن الذات يرتدي أهمية خاصة بغض النظر عن الشكل الذي يتخذه والمرحلة التي يظهر فيها .

ولما كان الفن يظهر بصورة مبكرة ويتنازع مراحل متعددة في سنوات ما قبل المدرسة ، كان من الضروري أن يبدأ تعليم الفن في هذه السنوات أيضاً . فالتعليم المبكر للفن يؤدي وظائف عديدة منها :

1 - إن الخبرات الفنية تعطي مرتكزات للنمو بأوسع معانيه ، ومن ذلك النمو الحركي العام والخاص ، والنمو الحسي ، ونمو الخيال .

2 - تساعد الخبرات الفنية المبكرة على الاستمرار العاطفي . فالارتباط الهاديء بين النفس والخبرة الفنية هو في الغالب تعزيز لخاص لادراك الذات . وقد يكون محطة في منتصف الطريق بين الكلام عن الذات والكتابة عنها .

3 - يمكن للفعاليات الفنية أن تكون وسيلة أساسية لفهم الخبرة وإعطاء معنى للعالم (1976 Lancaster) .

4 - إن النشاط الفني يقدم فرصاً عديدة لتعليم عادات الإبداع . ولكن هذه الفرص تتوقف بصورة أساسية على كيفية تعليم الموضوع ، وعمل المواقف التي يتخذها المعلم ، (عاقل 1979) .

وهذه الملاحظة على درجة كبيرة من الأهمية . فقد بينت دراسات عديدة أن كيفية تدريس الفن ومواقف المعلم خلال هذا التدريس يمكن أن تؤدي إلى عكس النتائج المرجوة .

يقول هيرز : « يظل الذوق الفني ناعياً لدى الطفل حتى سن الخامسة ، ثم يتراجع وقد وضع العلماء تفسيرات عديدة لهذه الظاهرة ، منها أن الأطفال يكبرون في وسط لا يعبر اهتماماً كبيراً للنواحي الفنية ، ومنها أن الأطفال يضطرون تحت ضغط الحياة العملية إلى الابتعاد عن الخيال والانصياع لمتطلبات الحياة ، ومنها أخيراً أن التربية الفنية التي يحصلون عليها في المدرسة في دروس الرسم وغيرها تربية محدودة تؤدي إلى عكس ما يهدف إليه . ومهما كان السبب فإن المدرسة تتحمل مسؤولية كبرى في تراجع الذوق الفني عند أطفالها » (1948 Hughes) .

ويرى جون غروان Gowan وتورنس Torrance أن سنوات ما قبل المدرسة تتسم بالإبداع . وحين يدخل الطفل المدرسة الابتدائية فإن عالم الحقائق يتأكد له أكثر من ذي قبل عن طريق المعلم وعملية التعليم ، وهكذا يتحدرو نحو الإبداع باستثناء بعض

الأطفال القلائل الذين يستطيعون التكيف مع ضغوط المدرسة (عاقل 1983) .

وهناك قصيدة رائعة هيلين بكلي Helen Buckley نصف معاناة طفل صغير خلال تعليم الفن في مدرسة تقليدية ، تؤيد هذه الملاحظات وتعبر عنها أجمل تعبير تقول القصيدة :

« ذات صباح ، قالت المعلمة

« سنرسم اليوم صورة »

قال الصبي الصغير لنفسه : « حسناً ،

كان الصبي يحب الرسم

وكان يستطيع أن يرسم أنواعاً كثيرة من الصور:

أسوداً وبنفسجاً ،

دجاجات وبقرات ،

قطارات ومراكب .

فأخرج عليه أقلامه الملونة

وابتدأ الرسم .

ولكن المعلمة قالت انتظروا

لم يحن الوقت للابتداء بعد

وانتظرت حتى امتد جميع الأطفال .

قالت المعلمة : « الآن سنرسم أزهاراً » .

قال الصبي الصغير لنفسه : « حسناً »

كان يحب رسم الأزهار

وراح يرسم أزهاراً جميلة

بأقلامه الملونة الوردية والبرتقالية والزرقاء

ولكن المعلمة قالت : « انتظروا

سأريكم كيف تعملون ذلك »

ورسمت زهرة على اللوح الأسود

بلون وردي وموحي أخضر

وقالت : « هكذا يمكنكم أن تبدؤوا الآن » .

نظر الصبي الصغير إلى زهرة المعلمة ،

ثم نظر إلى زهرته ،

ورأى أنه يجب زهرته أكثر من زهرة المعلمة ،

ولكنه لم يقل ذلك -
 بل قلب ورقته على الوجه الآخر
 ورسوم زهرة كزهرة المعلمة
 بلون وردي وسويق أخضر .
 ولم تخض إلا فترة قصيرة ،
 حتى تعلم الصبي الصغير أن ينتظر ،
 وأن يراقب ،
 ويصنع الأشياء كما تصنعها المعلمة تماماً .
 ولم تخض إلا فترة قصيرة ،
 حتى لم يعد الصبي الصغير يصنع شيئاً خاصاً به . (Mc Carthy) .

إن ما يميز الإنسان المبدع - عل ما يبدو - هو الغياب النسبي للكبت والكف
 بوصفها آليتين لضبط الانتدفاع والتخيل . فالكبت يعمل ضد الفاعلية الخلاقة لأنه يمنع
 عن الفرد التكبر من وجوه خبرته ، (عاقل 1979) .

ومن المعترف به أن أحسن الأعمال الفنية ينتج بصورة رئيسية عن اللا شعور ، وأن
 هذا الابداع يحتاج فيها بعد الى مراجعة منظمة وتفكير عميق . إلا أن هذه العملية عملية
 لاحقة منفصلة عن الابداع ذاته .

وإذا أردنا نقل هذا المبدأ الى تعليم الفنون في المدرسة ، وجب أن يحس المعلم في
 دروس الفنون الظروف التي تسمح للتلاميذ بالتعبير العفوي عن مشاعرهم ، دون أن
 يميح ذلك أي عائق . فحين يطلب المعلم من التلاميذ رسم شيء ما مثلاً ، عليه أن
 يترك لهم حرية اختيار الموضوع وطريقة أدائه ، دون أن يكبلهم بمواثيق تقنية كصحة
 الرسم ومناسبة المواد والألوان (Hughes) .

نقول قصيدة هيلين بكلي يصعد تمجربة لاحقة مر بها الصبي الصغير نفسه :
 « وحدث فيها بعد ،
 ان الصبي الصغير وأسرته ،
 انتقلوا الى بيت آخر ، في مدينة أخرى
 وأرسل الصبي الصغير الى مدرسة جديدة .
 وفي اليوم الأول في هذه المدرسة
 قالت المعلمة : « سنرسم اليوم صورة »
 « حسناً » ، قال الصبي الصغير ،

وانتظر المعلمة لتقول له ما يصنع
ولكن المعلمة لم تقل شيئاً
وراحت تتجول في غرفة الصف .

حين وصلت المعلمة الى الصبي الصغير ،
قالت له : « ألا تريد أن ترسم صورة ؟ »
بلى قال الصبي ، « ولكن ما الذي مرسومه ؟ »
قالت المعلمة : « لا أعرف حتى ترسمه أنت »
قال الصبي الصغير : « وماذا أرسم ؟ »
قالت المعلمة : « أية صورة تريد »
« وبأي لون أريد ؟ » سأل الصبي
أجابته المعلمة : « نعم بأي لون تريد
فلذا ما رسم الجميع الصورة نفسها
واستخدموا الألوان نفسها »
فكيف لي أن أعرف من رسم هذه الصورة ، ومن رسم تلك ؟
وكيف لي أن أميز صورة كل واحد عن الآخر ؟ »
« صحيح » قال الصبي الصغير ،
« وراح يرسم على هواء ،
يرسم زهوراً وردية وبرتقالية وزرقاء
لقد أحب الصبي الصغير لفكرة الجدبة ،
وأبدع فيها أجل الرسوم » (McCarthy) .

فالبقطة التي يجري تأكيدها والإلحاح عليها هنا تتمثل في إتاحة حرية الاختيار
للأطفال ، والسماح لهم باستخدام المواد بطريقتهم الخاصة ، وبحسب سرعتهم
الخاصة . « إن العمل الفني للأطفال يجب ألا يخضع لأية معايير سواء أكان ذلك في
الرسم بالأقلام أو الحكك (الطباشير) ، أو التلوين بالفرشاة أو الأصابع ، أو اللصق ،
أم في التشكيل بالصلصال وغيره وهذا يتضمن أيضاً السماح للأطفال بالجلوس
أو الوقوف أو المشي أو الاستلقاء ، أو الحديث أثناء العمل » (Mc Carthy) . لنسبح
الأطفال يتكبرون ما يريدون ابتكاره ، ولتجنب طبع فئهم وفقاً لانكار سابقة .
وصحيح أن الأطفال قد لا يعطون نتائج ملموسة ولا شيئاً حين يتعاملون مع مادة
جدبة . كان يفتتوا الصلصال ويرموا به أرضاً ، أو يعملوا القصص في الطباشير أو الورق
دون هدف . « ولكن المعلمة تستطيع تقديم بعض المقترحات كصنع غلاف للدقة الذي

يكتوبون فيه ، أو غطاء لعبة الحكك الملون الخ أو سرد بعض القصص ليختار منها الأطفال موضوعات لعملهم الفني ، أو عرض بعض الذئد الطبيعية والمصنوعة على طاولات الاهتمام (Lancaster) .

فالهدف الاساسي في هذه الدروس يجب أن يكون تشجيع الابتكار لا اظهار الاعطاء التقنية . وليس معنى هذا إهمال المهارة التقنية فهذه هامة أيضاً . ولكن الملاحظ أن الأطفال يبرزون فيها تقدماً كبيراً ، حتى بدون تعليم مباشر ، إذا ما كان عملهم نابعاً عن اهتمام أو عاطفة قوية . « على كل يستطيع المعلم تعليم المهارة التقنية بشكل مباشر في دروس خاصة على ألا يبدأ ذلك في وقت مبكر ، بل ينتظر ظهور الحاجة عند الأطفال لثل هذا التعليم حين يقومون بمحاولاتهم الابتكارية » (Hughes) .

عوامل تساعد في تنمية الابتكار الفني

هناك قضية لا يمكن إغفالها في تخطيط خبرات الأطفال ، وهي تتمثل في أن ما يتجز في تربية الطفولة المبكرة يتأثر الى حد بعيد بأسلوب تشكيل المكان والأثاث والتجهيزات . وهكذا فإن على المعنيين بهذه المرحلة أن يركزوا اهتمامهم على كيفية ترتيب الوسط بحيث يحققون أهدافهم على النحو الأفضل . فالتنظيم غير المناسب قد يؤدي الى إحباط أفضل المقاصد .

هناك حل لتنظيم المكان حاز على قبول واسع كما ذكرنا فيما سبق ، وهو يتمثل في مفهوم الزوايا أو ما يسميه البعض بالركائز . وتعني هذه المفاربة أن توزع البنايات والصفوف الى مناطق يختص كل منها بأحد الأنشطة . وهكذا فإن العديد من المدارس أصبحت تضم زوايا للكتب وأخرى للحياة المنزلية وألعاب التركيب والعلوم والموسيقى والفنون وغيرها . ومن الممكن استخدام القواطع والرفوف وأساليب أخرى للفصل بين الزوايا المختلفة (Lancaster) و (Mc Carthy) .

وحين نأتي الى زاوية الفنون نرى أن هذه الزاوية يمكن أن تمثل مكاناً للمتعة والتعبير الأخلاق والتعلم ، كما تشكل مجالاً لنمو الثقة بالنفس وتقدير الذات . على أن التنظيم والتخطيط الجيدين ضروريان أيضاً لنجاحها . فمن الضروري كما تذكر مكارثي « أن تحتوي هذه الزاوية على مقاعد وطاولات ومساند (للرسم) ملائمة لحجم الأطفال . ومن الضروري كذلك أن تتوفر فيها فضاة مناسبة ليجلس الأطفال على الأرض ويؤثوا نشاطهم هناك . ويمكن فرش الأرض بالصحف أو البلاستيك لحمايتها من الألوان والصحف ، لذلك كان توفير قدر كبير ومتجدد من الصحف يسهل العمل على المعلم والأطفال في آن واحد . ويفضل أن يخصص جوار الزاوية موقعاً لهذه الزاوية

لينعم الأطفال بالأضاعة الطبيعية ، ويجب أن يتم ترتيب المواد فيها بوضوح بحيث تكون في متناول الأطفال (McCarthy) .

وعما يجدر التنبيه اليه في هذه المرحلة من العمر التي تتصف بعدم غموض العضلات الدقيقة ، أن الأطفال يستخدمون العضلات الكبيرة لأداء أعمال تتكفل بها عضلات أصغر حجماً لدى نموها فيما بعد ، كالضرب بالفرشاة على سبيل المثال . لذلك نراهم يحتاجون إلى أمكنة واسعة للعمل ، وقطع كبيرة من الورق . والقاعدة الذهبية في هذا المجال تنص على أنه كلما صغر سن الطفل ، كبر حجم الورقة التي يحتاج إليها في الرسم والتلوين .

وبالرغم من القاعدة المشتملة في عدم التدخل في النشاط الفني للأطفال ، فإن المدرسة تستطيع أن تساعد في تنوع هذا النشاط وزيادة فرص توصيل الأطفال إلى بعض الاكتشافات من خلال ، وذلك عن طريق تزويد زاوية الفنون بمواد متنوعة ، كتلك التي اقترحتها الحكومة الفدرالية في الولايات المتحدة الأمريكية في برنامج « البداية المتقدمة Head Start » الذي تشرف عليه ، والتي تحتوي فيما تحتويه على :

أسلاك ، خرز ، أصداف ، أقلام تلوين ، مساحيق ملونة ، عجالات ، مناتيج ، ملاعق ، صحون ، فناجين ، علب وزجاجات من أحجام مختلفة ومواد غير قابلة للكسر ، ورق ملون ، ورق زجاج ، صلصال ، قطع من السجاد ، قطع من الفخار ، خيوط قطنية وصوفية ، أكياس ورقية ، حبوب متنوعة ، ورق ألنيوم ، قطع من الورق المقوى (الكرتون) ، صحف ، مجلات مصورة ، صور ، شرائط متنوعة ، صوافي صغيرة ، مسامير ، قطع من الأسفنج ، مقصات ، لفائف للشعر ، عصي صغيرة ، أزواو ، شموع ، دمل ، حبل ، ماعنا قديمة ، مجوهرات قديمة ، قطع صغيرة ، مشابج للشباب ، قش ، زهور صناعية . . . وغيرها .

وجدير بالذكر أن الأهـل يستطيعون المساعدة في توفير هذه المواد (McCarthy) .

وهناك قضية أخرى يحسن التذكير بها . فبالرغم من أننا لا نرغب في أن تكون المعززات الاجتماعية الدافع الوحيد للأطفال لأن يمارسوا الأنشطة الفنية ، فمن الصعوبة بمكان عدم استغلال الفرص السانحة لتعزيز الشعور بالذات لدى الطفل عن طريق امتداح عمله . وهذا مفيد بصورة خاصة للأطفال الذين تنقصهم الثقة بأنفسهم .

ومن الأساليب الجيدة في التعزيز الاجتماعي أن يعلق المربي على العمل الفني للطفل كأن يقول له : أنت أحب الألوان التي وضعتها في هذه الصورة ، أو لقد فعلت أشياء جميلة بالصلصال اليوم . أو أن يطلب منه التحدث عن عمله ، كأن يقول له :

أولي الألوان التي استعملتها في الصورة .

هذه الأساليب تشر الطفل بأن المربي يتم عمله ، ويعترف بقيمته . وحين
يبدى المربي حماسة لجزء الابداع الفني تنتقل الحماسة إلى الأطفال ، وتعملهم يتنافسون
للإتيان بأشياء لم يسبقوا إليها .

الفصل الخامس

المواد والأنشطة الفنية

تمهيد

إن جميع تجهيزات اللعب في المدرسة ما قبل الابتدائية تشجع النشاط الفني لدى الأطفال . وقد رأينا أن الأطفال يحاولون وضع تصميحات جديدة عن طريق قطع البناء . وهم يتحدون الجاذبية ويننون أبنية عالية بها ، ثم يتركون الأبنية تتداعى من تلقاء نفسها ، أو يوجهون إليها ضربة خفيفة ويسقطونها ليسوها من جديد . وهذه المحاولات ، وهذا التحدي ، تعد مظهراً هاماً من مظاهر الابتداع .

كما أن اللعب بالرمل يمكن أن يعد نشاطاً فنياً . فالأطفال يستطيعون إنتاج اختراعات لا متناهية عن طريق اللعب بالرمل . وهم يستخدمون أحييتهم لصنع طرقات وهضاب وسفوح ، ويضغطون نماذج على الرمل .

والشيء نفسه يمكن أن يقال عن اللعب التمثيلي في زاوية المنزل ، أو اللعب بالماء أو بإعداد الطعام .

على أن هناك مواد أكثر مرونة من غيرها للتعبير عن الذات ، وأكثر قدرة على التأثير في الآخرين . وهذه المواد والأنشطة التي نتمتع عليها ستكون موضوع هذا الفصل .

أولاً - التشكيل بالصلصال والمعجون

يحب الأطفال معالجة المواد السليسة عن طريق ضغطها ودفعها وجذبها وعصرها الخ . وهناك العديد من هذه المواد مثل الصلصال والناشوة ، والشمع ، والرمل ، وعجينة الرق الخ . . . على أن مادي الصلصال Clay والمعجون Dough يتلان أكثر المواد المصنعة استخداماً في مؤسسات تربية الطفولة المبكرة .

إن صنع قطع الطين بعد شكلاً قديماً جداً من أشكال اللعب . فالطين يحافظ على شكله حين يتصلب . وحين يكون وحلاً يمكن أن يعجن ويصب بالقالب ويدونه في أشكال كثيرة . وقد يكتفي الطفل بغمس يديه فيه ، والنظر اليه وهو يقطر بين أصابعه . ومن الملاحظ أن الأطفال يحبون الحفر في الأرض الرطبة حين يزرعون البذور أو النباتات الصغيرة ، وقد يتنبهون إلى أن خلط التراب بالماء يعطيه قواماً رخواً .

وهناك مؤسسات تسمح للأطفال بحفر الأرض بأنفسهم واستخراج الطينة التي يستخدمونها في لعبهم . وهكذا يحصل الأطفال على نوعين من الخبرات : خبرات حفر التراب واستخراجه ، وخبرات خلطه بالماء وتشكيل الطين على النحو المرغوب فيه . وحين تتاح للأطفال القرص لصنع أشياء عديدة يصبح من الأسهل عليهم فهم الحقيقة المتمثلة في أن قطع الطوب والقرميد والأوعية والأصص تصنع كلها من هذه المادة فالكثير من الأدوات التي نستخدمها تصنع من الفخار (لندبرغ وسويدي) .

جوانب النمو

إن الصلصال وسيلة تربية جيدة . فمجرد الانغماس في معالجته يشكل خبرة مثيرة للطفل . ومن الممكن استخدامه في صنع الأشكال المختلفة بحركات بسيطة كالضغط والجذب والعصر وغيرها . وهو طيع جداً ، ولكنه حين يجف يتخذ شكلاً ثابتاً . وهو مادة ذات أبعاد ثلاثة يمكن بواسطتها صنع أشياء يستطيع الطفل حلها والنظر إليها . كما أن هناك احتكاكاً مباشراً بين الطفل والمادة حين يتكرر الأشكال ، وهكذا يحس الطفل الجهد الذي يبذلها أثناء عملية التوافق بين عضلات كتفه وذراعيه ويديه وأصابعه ، ويكتسب شعوراً بالقوة والكفاءة . وحين يقوم الطفل بالعصر والدفع والجذب يكتسب قدرة على الضغط ، كما أنه يتعلم نوعاً مختلفاً من الضغط حين يضع لمسات رقيقة على المادة لأكسابها الشكل المطلوب .

ولا بد من القول أن العمل مع الصلصال يفيد أحياناً في تفريغ المشاعر العدوانية التي يعاني منها الطفل نتيجة ضعفه أو خيبته إزاء الذين يحيطون به . فمن طريق المعاملة العنيفة لهذه المادة تخف دوافعه العدوانية ، وقد تهدأ كلياً . وتظهر فائدة الصلصال على نحو أكبر من خلال مساعدته الطفل على توضيح المفاهيم والأشكال ، كالأشكال المسطح أو الأسطواني أو الكروي . إن الطفل يستطيع أن يغير شكل الصلصال فيجعله طويلاً رقيقاً ، أو قصيراً غليظاً ، ويمكنه أن يضيف إليه أو يحدف منه . وهو يستطيع أن يحدث هذه التأثيرات بيده المجردة أو بأدوات إضافية .

والأمر نفسه ينطبق على المعجون Dough . فالمعجون مادة واقعية إلى حد بعيد ، وهي تساعد على قيام أشكال متعددة من اللعب التشبهي ، وتتيح قرصاً كثيرة للإبداع

والخيال . وحين يكون المعجون حمن الصنع فإنه لا يلتصق باليدنين ، لذلك نرى الأطفال الذين يجشون الاتساع بالصلصال يقلبون على المعجون . وهو مرن يمكن تشكيله بسرعة . أضف إلى ذلك أنه يقدم بألوان جميلة زاهية ، وهذا يساعد على صنع أشياء رائعة ومتنوعة به .

ومن فوائد اللعب بالمعجون أنه يؤدي غالباً إلى التفاعل الاجتماعي ، لأن الأطفال يتحدثون أثناء لعبهم بالمعجون ، عن خبرات الطبخ والترتيب المتعلقة بالحياة المنزلية ، وعن خبراتهم في محيطهم من خلال تشكيل الخضار والشجار والحيوانات والعالم البارزة فيه . كما يستطيعون تشكيل الحروف والأرقام . وقد يخترعون رموزاً وأشكالاً تزيينية باستخدام قوالب الحلوى أو أدوات الطعام وغيرها .

التنظيم

يمكن استخدام الصلصال داخل الصف وخارجه . ولتسهيل عملية التنظيف يعد أنشطة التشكيل بالصلصال والمعجون تفضل ممارستها بقرب مفسلة أو تمديدات للبياء . ومن المرغوب فيه توفير منضدة ذات سطح من الميكاسهل التنظيف توضع عليها المواد ويجري اللعب في حدودها . ومن الضروري الاحتفاظ بقطع من الاسفنج قرب المنضدة والمفصلة ليقوم الأطفال بعملية التنظيف . وإذا لم تتوفر للصف منضدة مناسبة يمكن استخدام لوح أو ألواح تؤدي الغرض نفسه . وحين ينتهي الأطفال من اللعب ، يستحسن رص الصلصال على شكل كرات بحجم البرتقالة ، وتخزنها في وعاء أو علبة مغطاة بصورة محكمة . وهكذا نحافظ على رطوبتها ، ويمكن استخدامه المرة بعد المرة .

ثانياً - اللعب بالخشب

للأطفال خبرات متنوعة بالخشب ، وهم يحصلون على أشكال متعددة من التعلم عن طريق هذه المادة . على أن العديد من المعلمين (ولا سيما المعلمات) يميلون إلى حرصهم على سلامة الأطفال ، وعدم خبرتهم بالأدوات المستخدمة معها . وقد يزعج بعضهم من الأصوات التي تصدرها هذه الأدوات .

وجدير بالذكر أن الأطفال يستمتعون بسماع الأصوات التي يصدرونها حين يقطعون بالطرقة . وهذا العمل يفرغ طاقاتهم المخزونة التي يمكن أن تعبر عن نفسها بطرق غير مقبولة إذا لم تجد لها سبيلاً يحظى بالموافقة ؛ والضجة التي يحدثونها في المشغل ضججة مشروعة .

إن ضبط أدوات العمل بالخشب يتطلب جهداً وتركيزاً كبيرين من الطفل . وحين تستخدم أدوات من نوع جيد فإن الطفل يسر مروراً بالغاً بالتحكم فيها . ومن هنا

ينبغي إتاحة الفرصة للأطفال للتحكم بالأموات بمفردهم ، فهذا التحكم ينمي السلوك المستقل لديهم . إنهم يختبرون قواهم حين يتناولون بالطارق . وحين يصبح الطفل أكثر مهارة باستخدام المطرقة ، تصبح المطرقة امتداداً ليد ، ووسيلة للتعبير عن إيقاعه الداخلي . وهكذا يتضح خياله إلى أبعد الحدود وتصبح قطعة الخشب طائراً أو قفصاً للعصفور أو بيتاً للعبة . وحين يتمتع الكبار عن فرض معاييرهم التي تقول إن عمل الخشب من اختصاص الذكور دون الاناث ، فإن الأطفال من كلا الجنسين يمكن أن يستفيدوا من مشغل الصف .

ونود أن نذكر هنا بأن للخشب قيمة جمالية كبيرة ، وهو من وسائل التعبير الفني . أضف إلى ذلك أن الطفل حين يعمل بالخشب ، يرى نسيج الخشب بيصره ويمه يديه ويشم رائحة الشارة ، ويلمس سطحه الناعم بعد علاجه بالورق المسفر ، ويلاحظ الفرق بين الخشب الخام والخشب الناعم الملس (لنديرغ ومويلو) .

إن عمل الخشب يتيح فرصاً عديدة للخبرات العملية . وهو مجال يستخدم الأطفال فيه عضلاتهم وعظامهم وأعصابهم ، فالطفل يستعمل جميع أجزاء جسمه ، وعضلاته الكثيرة والدقيقة وقوته الجسدية حين يحاول التغلب على مقاومة الخشب .

وحين يقوم الطفل بشعر الخشب ، فإنه يتعلم بعض الأسس الرياضية . إنه يتعلم القسمة ، على سبيل المثال ، حين يقطع لوحاً إلى أجزاء ، والجمع حين يجمع عدة قطع معاً بالمسامير أو الغراء . كما أن الطفل يفرز المسامير ويصنفها إلى طويلة وقصيرة ، وغليظة ودقيقة ، ويضع كل مجموعة في علبة خاصة بها . وهو يقيس نغص قطعة الخشب لمعرفة طول المسبار الذي يحتاج إليه ، وهكذا يتعلم علاقات المساواة

ومعجب أن نضيف إلى ذلك أن الأطفال يوسعون مفرداتهم حين يتحدثون عن الطول والثنى والنعمو والخشونة وغير ذلك من الكلمات ذات العلاقة بهذا العمل . وهذا التعلم يفيد كثيراً حين يباشر الطفل القراءة والكتابة .

وقد ينسجم الطفل في عمله إلى حد كبير لينغمس في اللعب التمثيلي ، فيصبح طياراً يقود الطائرة الخشبية التي صنعها ، أو قبطاناً يسير الباخرة ، ويطلب من المعلم قطعاً من الفأش لتزويدها بالاشرة وهكذا

وهذه الانجازات والمتعة التي ترافقها على أهميتها ليست أهم ما يكتسبه الطفل من اللعب بالخشب ، ولعل العنصر الأساسي الحقيقي في هذا التعلم هو العمل المنهجي الذي يتمثل في الانتقاء والانشاء والتقويم .

التنظيم

يختار المشغل الصف مكان يسهل على الأطفال الوصول إليه ، دون أن يؤثر الضجة الناتجة عنه في الفعاليات الهادفة الأخرى التي تمارس في الصف . وفي سبيل توفير سلامة الأطفال ، من الضروري أن يكون ركن عمل الحشيش خارج نطاق طرق انتقال الأطفال داخل الصف .

إن وجود مشغل في الصف يتطلب وجود أدوات ، ويمكن وضع هذه الأدوات في مشجب معلق في الحائط . وإذا صفت الأدوات فيه بشكل ظاهر ، يستطيع الأطفال الاعتماد على أنفسهم في جلبها وإعادتها إلى أماكنها ، وهذا الأسلوب يساعد المعلم على التأكد من وجود الأدوات في مكان آمن حين يكون المشغل خالياً من الأطفال . ويستطيع المعلم أن يضع صورة للأدوات أمام الأمكنة المخصصة لها لمساعدة الأطفال على ربط الأشياء بالصورة .

ومن الضروري وضع علبة ممتلئة في طرف المشغل لحزن قطع الحشيش . وهكذا يستطيع الأطفال اختيار ما يحتاجون إليه منه ، ويستطيع المعلم مراقبة كمية الأخشاب المستخدمة إذا ما كان عارفاً بالكمية التي يضعها في العلبة كل يوم (لتدبرغ وسويلر) .

ثالثاً - فنون النقش

توفر فنون النقش خبرات متنوعة للتعبير عن المشاعر وإيضاح الأفكار . ونظراً لرجود طرق متعددة لاستخدام المواد الفنية ، فإن كل طفل يستطيع أن يعمل بطريقة الخاصة . وما يهم ليس الناتج النهائي بل التفاعل الذي يقوم بين الطفل والمواد .

ومن الضروري توفير المكان المناسب والمواد المتنوعة والزمن الكافي في المنهج لهذه الأنشطة حتى يستطيع الطفل ممارستها حين يرغب في ذلك .

أ - أقلام التلوين الشمعية Crayons

إن الكثير من الأطفال يفتخرون أقلام الشمع قبل الوصول إلى المدرسة ، لأن خبرات اللعب المبكرة تتضمن غالباً تلوين الكتب . حل أن كتب التلوين بالأشكال المحددة التي تقدمها لتحديد خيال الطفل وتشل إلهامه . وبسبب من هذه الخبرات السابقة ، يشعر الأطفال بالضياع حين تقدم لهم ورقة بيضاء فارغة ليرسموا عليها ما يشاؤون . ولتقلل بصدد ذلك ، إن الطفل يطلب في الكتب الموصومة سلفاً بأن يحصر عمله داخل الخطوط ، دون أن يؤخذ في الحسبان ما إذا كان قد اكتسب الضبط اللازم لذلك . إن كتب التلوين تنطلق من فكرة مؤداها أن الحربة غير مقبولة ، حل أنه ينظر

اليوم الى الخريشة على أنها بالغة الاهمية (لندبرغ وسويلدر) .

وإن الطفل حين يعطى صفحة من الورق الأبيض ، يبدأ الخريشة حتى انه لا ينظر الى الورق حين يحرك ذراعه بقوة بحركة دائرية . وهذا طبيعي لأن التوافق بين العين واليد لا يكون موجوداً لديه في البداية . وحين تبدأ عين الطفل في ملاحظة قلم التلوين ، فإنه يرسم خطاً دائرياً دون أن يرفع القلم . وحين يكتسب المزيد من الضبط يرفع القلم ويكرر الخطوط والمنحنيات مرات عديدة . وهكذا يبدأ الطفل التحكم في القلم ويوجهه الى حيث يريد ويحمله أحياناً أن يتحدث عما يرسم . ومع أن الرسم قد لا يتخذ شكلاً واضحاً للراشد ، فإن الطفل يمكن أن يقص الكثير عنه . فالصور الغريبة التي تصنعها يده تصبح رموزاً لأشياء معينة لديه .

وحين تتكرر خبرات الطفل برسم رموز للأشياء المألوفة ، ينتقل آنثى إلى الرسوم التقليدية كالشمس والبيت والشجرة والممر . أما إدراك العلاقات فهو يحتاج الى وقت أطول لأنه يستند الى مفهوم المسافة الذي يتكون في فترة لاحقة .

وما يحد ذكره أن الطفل يبذل جهوداً كبيرة أثناء استخدام أقلام التلوين للحصول على لون واضح يرتاح إليه . وهو في الغالب يمسك بقلم التلوين كما يمسك بقلم الرصاص . وقد يكتشف أنه حين ينزع غطاء القلم ويستخدمه جانبياً (في وضع شبه أفقي) يعطي أثراً أكبر ويغطي مساحة أوسع .

ومن الضروري التنبيه الى أن أقلام التلوين الرقيقة تكسر بسهولة وتتطلب قدراً من ترافق العضلات الدقيقة أكبر مما يستطيع الطفل الصغير أن يؤديه . لذلك كان من الأفضل استخدام الأقلام القصيرة الخشنة الطرية . ومن الممكن الاتصاار على عند قليل من هذه الأقلام لأن الأطفال في هذه المرحلة لا يحتاجون الى تدرجات متعددة في اللون الواحد .

ولما كان الأطفال كثيراً ما يضعون الأقلام في أفواههم ، فمن الطبيعي التأكد من أن الأقلام المستخدمة غير سامة .

ب - الدهان الغروي Tempera paint

إن الخبرات التي يحصل عليها الطفل باستخدام الدهان تختلف أشد الاختلاف عن تلك التي يحصل عليها باستخدام أقلام التلوين . فاللون هنا عامل مسيطر ، وهو يتجلى بشكله الفاتح والغامق . وحين تتجاور في الصفحة الواحدة ألوان متعددة يحصل

الطفل على انطباع بأنه مبدع هذه الألوان . وحين يبدأ الطفل استكشاف عالم الألوان فهو يكتشف امكانات لا متناهية .

وهناك من يرى أن من الأفضل تقديم الألوان للطفل ، الواحد تلو الآخر ، بنية جعل الطفل يدرك خصائص كل منها . فحين يجري البدء بتقديم اللون الأزرق مثلاً ، ويشعر الطفل بطبيعته الفريدة التي تبرز بشكل أقوى مع كل ضربة ، يمكن تقديم اللون الأصفر . وحين يتمكن الطفل منه ، يمكن إتاحة الفرصة له لاستخدام اللونين في الوقت ذاته . وحين يتداخل اللونان ويتكوّن اللون الأخضر منها يفرح الطفل بهذا الاكتشاف الجديد .

وهناك معلمون يقتصرون على تقديم الألوان الأساسية في التجارب الأولى ويدعون للأطفال اكتشاف الألوان الأخرى ، لأن تقديم ألوان كثيرة للأطفال في وقت واحد معاً ، يحرم هؤلاء الأطفال من اكتشافات عديدة يخلط الألوان بعضها مع بعض .

ولذا كان المعلم متأثراً في تقديم الألوان ، يستطيع الطفل أن يركز على تعلم استخدام الفرشاة وقطارة الألوان . وقد يلتقط الطفل قطرة الدهان بالفرشاة ، أو يتركها تسقط على الورق ثم يدها بالفرشاة .

إن الدهان وسيلة للتعبير الذاتي . ومن هنا تأتي الحاجة الى توفيره يومياً . والأطفال من جميع الأعمار يستخدمون هذه الوسيلة بطرق مختلفة ، ويضع كل منهم معاييرهم ويتقدم بسرعه الخاصة . وعن طريق الدهان يستطيع الاعراب عن مشاعر قد لا يبرز على الحديث عنها ، وحين يباشر الدهان ، تبرز هذه المشاعر وتوضح .

إن الطفل يستخدم أجزاء عديدة من جسمه حين يدهن ويكتسب الضغط الحركي . وقد يدهن منفرداً ، أو بجانب طفل آخر ، أو مع فريق من الأطفال . وحين يدهن الطفل الى جانب اطفال آخرين فإنه يستطيع التحدث معهم حول عمله ويبدأ في تكوين مفردات جديدة حول الدهان والخطوط والرموز الخ . . . وهذه المهارة اللغوية تعد ركيزة لتعلم القراءة والكتابة ، فالتوافق بين العين واليد ، والصور والأشكال تعد جزءاً أساسياً في خبرة القراءة .

وما يجدر ذكره أن الطفل حين يدهن يحتاج الى مكان واسع لتحريك ذراعه وإلى قطعة كبيرة من الورق أو الكرتون . كما يحتاج الى الوقت ليحعل بحسب سرعه الخاصه ويدهن ما شاء من الصور .

وهناك طرق متعددة لتوفير المكان . فنشاط الدهان يمكن ممارسته إما على مسند

(حامل) أو على منضدة ، أو على الأرض .

إن وضع المساند (الحوامل) جنباً الى جنب يضفي بعداً إجتماعياً لخبرة الدهان .
و حين يكون المكان ضيقاً يمكن تعليق المساند على الجدار . على أن المساند ليست
ضرورية ، ويمكن الاستعاضة عنها بوضع الورق على منضدة مناسبة ، أو على الأرض ،
ووضع قليل من الدهان في وعاء صغير مقعر .

و يفضل أن يختار لزواية الرسم والدهان مكاناً مضيئاً ، بعيداً عن خطوط التنقل في
الصف . ويستحسن أن يكون قريباً من حوض الماء ، على أن وجود سطل فيه بعض
الماء يعني بالفرض . وهناك طرق عديدة لحماية المنضدة أو الأرض من الانساخ
بالدهان . فمن الممكن تغطيتها بجرائد قديمة تنير باستمرار ، أو بغطاء بلاستيكي سهل
التنظيف . وفي سبيل تخفيف اللوحات المدهونة حديثاً ، من الضروري توفير رف أو
منصب مخصص لذلك . وحين نجف اللوحات يستطيع الأطفال أخذ ما يرغبون منها الى
منازلهم .

إن نشاط الدهان يتطلب أيضاً توفير فراشي (ج . فرشاة) من نوع جيد سهل
تنظيفها والعمل بها مرات كثيرة . وبالرغم من أن الاطفال يحبون تنظيف الفراشي
بأنفُسهم ، فمن الضروري أن يقوم المعلم بهذه العملية يومياً ، فالفراشي المتسخة
بالدهان لا تعيش طويلاً ، كما أن الدهان بفرشاة متسخة لا يعطي لوناً جيداً (لنديرغ
ومويلو) .

ولما كان المبدأ الأساسي في لعب الاطفال يتمثل في إتاحة حرية الحركة لهم ، وكان
اللعب بالدهان يتسبب في تلطيخ ثيابهم بهذه المادة ، فمن الضروري إلياسهم مريلة أو
قميصاً خارجياً من مادة عازلة كالپلاستيك لوقاية ثيابهم أثناء العمل .

جـ - الدهان بالأصابع

يمثل الدهان بالأصابع نشاطاً متعدد الحواس . وهو يتيح اتصالاً مباشراً بين
الطفل والوسيلة ، حين يستخدم الطفل الأصابع والأظافر والمفاصل والأيدي والأذرع ،
ويتحيز ما يستطيع عمله بهذه الاجزاء من جسمه من خلال التنوع في الأشكال . فالطفل
الذي يراقب التغير في الأشكال وهو يحرك الدهان ويتحس مادته يسر أهما سرور بهذه
الخبرة .

ويلاحظ أن الطفل لا يعير اهتماماً في البداية للصور بل لحركة كفيه وذراعيه حين
تلاص يده وأصابعه الوسيلة . وهو يستمتع بإعطائه فرصة للخربة بصورة شروعة .

وحين نزداد خبرته ، يبدأ الطفل التجريب بأجزاء مختلفة من يديه بقية تحسين الأشكال التي يبدعها . فالحركات الضرورية لتشكيل الشجيرة تختلف عن تلك التي يحتاج إليها لتشكيل العشب (لتدبيرغ ومويندلو) .

ومن المتحسّن استخدام منضبة ذات سطح بلاستيكي سهل التنظيف لممارسة هذا النشاط مع توفير قطع من الاسفنج ومطل من الماء للتنظيف . وحين يرغب الطفل في أخذ صورة من عمله فليمنزل ، يستطيع المعلم طبع الشكل المصنوع بضغط قطعة من الورق الثقيل عليه .

وجدير بالذكر أن الدهان لهذا النشاط يختلف عن الدهان السابق ، وهو يصنع تجارياً لهذا الغرض .

د - الحكك (الطباشير)

هناك الكثير مما يستطيع الصغار فعله بالحكك . ومن الممكن لهم النفش بالحكك الأبيض أو الملون على اللوح المخصص لذلك . وهذا النشاط يتيح لهم فرصاً لا تتيحها الأنشطة الأخرى ، لأن حركات اليد والمرايع والكف التي يقوم بها الطفل الذي يقف للرسم على اللوح الموضوع في مستوى العين تختلف عن الحركات التي تؤدي أثناء الجلوس . على أن هناك الآن لوحاً صغيراً يمكن وضعها أفقياً على المنضدة أو الأرض ويمارس الأطفال عليها أنشطة الرسم بالحكك كما يفعلون مع المواد الأخرى .

رابعاً - اللصق والنص

هناك معلّمون يجمعون بين الخبرات بالألوان والأشكال والحجوم وخبرات اللصق فيعطون الأطفال أشكالاً متماثلة أو مختلفة من حيث الحجم واللون يطلّبون منهم الصاقها على ورقة بيضاء . وهناك معلّمون آخرون يعطون الأطفال قطعاً كبيرة نسبياً من الورق لقصها على النحو الذي يملوهم . على أن من الضروري التنبيه إلى أن الأطفال يحتاجون إلى تمرين طويل على استخدام القص قبل أن يصبحوا قادرين على القص بشكل صحيح .

إن لصق الأشكال يعطي الأطفال فرصاً لاكتشاف جوانب التماثل والاختلاف فيها بينها . فعين يربط الأطفال الأشكال على الورق ، يبدعون أنماطهم الخاصة وتعلمون التمييز بين الكبير والصغير والقابع والغامق . وهم يصنفونها بحسب صفات مختلفة كالشكل أو الحجم أو اللون .

وهناك أنواع من المواد التي يستطيع المعلّمون توفيرها لتكرين الخبرات عن طريق

الصلق . فمن الممكن مثلاً ترتيب أنواع مختلفة من الورق كالورق المستقر وورق الجدران وورق الصحف ، أو أنواع مختلفة من القماش كالصوف والمخمل والقطن ، أو أشكال هندسية مختلفة . ومن الممكن أيضاً لصق أشياء طبيعية كأوراق الشجر أو الأصداق . . .

ويستطيع الأطفال ترتيب مواد من فئة واحدة في كراس مستقل . فحين يعرف المعلم اتهامات الطفل يستطيع تنظيم كراس أو دفتر يحوي أشياء معينة ويطلب من الطفل الصاق عناصر إضافية في الأمكنة المناسبة ، كان يعد كراساً خاصاً بالقطط أو الميائات أو الطائرات على سبيل المثال .

وما يجدر ذكره أن المواد الخفيفة يمكن إلصاقها على الورق العادي . إلا أن المواد والأشياء الثقيلة نسبياً تحتاج إلى خلفية من الورق المقوى أو الخشب لحملها .

خامساً - دور المعلم

إن الوظيفة الأولى للمعلم (أو المعلمة) في التشجيع على ممارسة الفنون تتمثل في توفير الزمن والوقت والمواد المناسبة . فحين يقوم الأطفال بالتشكيل أو الرسم أو الدهان للتعبير عن أنفسهم ، يجب أن يكون لديهم ما يعبرون عنه . لذلك ينبغي للمعلم أن يهيئ الظروف المناسبة لحصول الأطفال على خبرات حسية غنية داخل الصف وخارجه . وحين يتيح لهم فرص للمس والتشم والنظر ، فإنه يساعدهم على الحديث عن خبرتهم ، ومن خلال الحديث يكتبون فيها أكبر لها . وحين يتحدث الأطفال أثناء عملهم يجب على المعلم أن يصغي إلى ما يقولون ، ويبدى احتراماً لأرائهم . وكثيراً ما يكون وجوده بجانبهم كافياً لدعمهم وتشجيعهم على تطوير استخدامهم للمواد التي في حوزتهم .

وحين يبدأ الأطفال الدخان ، يحتاجون إلى تجربة استخدام المواد بطريقتهم الخاصة . وقد يتطلب الأمر منهم تكرار التجربة مرات عديدة حتى يتمكنوا من إمساك الفرشاة وضبط الكمية اللازمة من الدهان . وإذا ما أعطي الطفل الوقت الكافي لاجراء عملية الاستكشاف هذه فإنه يتقن كلاً في العمل ويتوصل إلى إنجازاته الخاص . على أن المعلم يجب أن يكون متنبهاً للفرق بين التجريب من خلال اللعب ، والتجريب المقصود . لذلك كان من الضروري أن يكون المعلم حاضراً حين يباشر الأطفال الدهان بالفرشاة أو الأصابع لمساعدتهم في تكوين عادات سليمة تسمح لهم بالتعبير الحر عن النفس فيها بعد . ومن هذه العادات وضع المعلقة ، وتغطية المنضلة أو الأرض بالصحف ، ووضوح فرشاة واحدة في كل كوب ، وغسل الفرشي ، وتعلم كيفية تثبيت

ورق الرسم على المسند قبل العمل ، ورفعته عنه بعد العمل ، ووضعته للتجفيف .
وهذه العادات تشجع الاستقلال .

ولما كان بعض الأطفال يسرون بعرض إنتاجهم الفني ، فإن من الممكن وضع معايير تعتمد في اختيار القطع المعروضة ، وتعريف الأطفال بهذه المعايير ، وإرسال بعض القطع إلى الأهل للاطلاع عليها . ومن الممكن تخصيص مصنف لكل طفل تجمع فيه أعماله الفنية ويتابع تقدمه من المعلم والأهل على السواء . كما يستطيع الطفل الاطلاع عليه ومقارنة أعماله بعضها مع بعض .

الفصل السادس

الموسيقا والفن، والمسرح

تمهيد

يعيش الأطفال في عالم يشتمل على الكثير من الأصوات . وهذه المثيرات السمعية المألثة أبداً تلفت انتباه الأطفال وتثير فضولهم لاستكشافها استكشافاً فعالاً وفهمها .

وهذه الحساسية الطبيعية التي يملكها الأطفال إزاء الأصوات واهتمامهم بها ، سوغت حتى الآن إدراج الموسيقا في محتاج الطفولة المبكرة . على أننا نشهد اليوم تغيرات تزيد من أهمية الموسيقا أثناء سنوات الطفولة الأولى .

إن الموسيقا تمثل اليوم رفقاً دائماً للأطفال . فبالإضافة إلى المذياع والمسجلة نسمع الموسيقا في التلفاز والحدائق والمخازن . وهناك العديد من الأطفال الذين يملكون آلة تسجيل صغيرة يحملونها معهم حيثما ذهبوا . وبما أن الموسيقا تغزو عالم الصغار ، فإن من لهم جداً أن يعمل الأطفال شيئاً أكثر من العوم في جوها .

إن للمحتاج الموسيقي الجديد للأطفال بين الثانية والسابعة من العمر يرتدي قيمة بالغة ، نظراً لأن هذه السنوات تمثل الفرصة المثلى للتأثير في الامكانيات الموسيقية للأفراد . وقد بينت بحوث حديثة أن القدرة الموسيقية تنمو خلال هذه السنوات (براند وفرني Brand and Fernie) . وهذا لا يعني أن الأطفال لا يستطيعون تعلم الموسيقا بعد الـ 8 أو 9 سنوات ، فحب الموسيقا ، ومهارات الاداء والانجاز الموسيقي يمكن أن تنسى في جميع الأعمار ، ولكن التأثير الأكبر يمكن أن يحدث في السنوات المبكرة .

كان علماء نفس الموسيقا متفقين في السابق على أن القدرة الموسيقية موروثية . وكانوا يعتقدون بأن العوامل البيئية ، ومنها الأنشطة الموسيقية والتعليم ، لا تأثير لها على الاطلاق في القدرة الموسيقية . على أن معظم علماء نفس الموسيقا يعترفون حالياً بأن القدرة الموسيقية ليست وراثية إلا جزئياً . وينض النظر عن مستوى القدرة الموسيقية

الذي يمتلكه الفرد حين الولادة ، لا يمكن لهذا المستوى من القدرة أن يتحقق في الانجاز بدون خبرات موسيقية ايجابية خلال السنوات الأولى من العمر (براند وفرني) . ومن هنا ، فإن أهمية الطفولة المبكرة فيما يتعلق بالقدرة الموسيقية ، غائبة أهميتها فيما يتعلق بالنمو المعرفي واكتساب اللغة .

وهكذا ، فإن التأثيرات البيئية المبكرة في مجال الموسيقى ليست أصلية فحسب ، بل ان التحدي الحقيقي يكمن في تعريض الاطفال للخبرات الموسيقية بأساليب متقنة مع مستويات نموهم واهتمامهم .

وعن طريق تعريض الاطفال لخبرات تحول اهتمامهم بالموسيقى الى اندماج مباشر فعال بها ، تساعد الاطفال على أن يتعلموا الكثير حول أنواع الموسيقى وعناصرها ونغني مهاراتهم الموسيقية .

وفي سبيل تحقيق هذه الأغراض يجب أن نركز اهتمامنا في متابع الطفولة المبكرة على تدريب الصوت ، وتكوين مهارات العزف على الآلات الموسيقية ، وإهداف الذوق الموسيقي .

أولاً - تدريب الصوت

الغناء هو أول شكل من الأنشطة الموسيقية وأكثرها التصاقاً بطبيعة الانسان وفائته . والأطفال يستخدمون أصواتهم منذ ساعة ولادتهم ، ويمربون الأصوات المختلفة وهم يمارسون صيحات الألم وههبات الارتياح ، « ويلعبون » بنبرات الصوت بتحريك لسانهم ، وشفاههم وجبالهم الصوتية . وهذه الأصوات تمثل بدايات الغناء .

إن اللحيرة الغنائية الأولية للطفل تتكون من الحان قليلة يتدعها أثناء لعبه . والمعلم دقيق الملاحظة يستطيع البدء بتقليد هذه الألحان لتعزيز خبرات الاطفال . كما يستطيع وضع الحان بسيطة ترتبط بأحداث الصف واهتماماته كأن يعمد مثلاً الى التعبير عن مظهر الاطفال وملابسهم ومشاعرهم عن طريق الغناء . وحتى التوجيهات والاقتراحات يمكن التفتي بها بدلاً من إلقائها بصورة جامدة . وبالمقابل يشجع الأطفال على ابتداء استجابات مغناة جديدة . وخلال أنشطة اللعب مثل التلويح والبناء بالقطع يستطيع الأطفال أن يغنوا ، ويستمرروا بالتالي في تدريب أصواتهم بطريقة طبيعية .

وفي مرحلة تالية يستطيع المعلم الاستماعة بالأغاني المتقنة من كتب الاناشيد المختلفة ، كما يستطيع الاستماعة ببعض الكتب التي تجمع بين القصص والصور والأغاني ، وهي متوافرة في الاسواق .

وجدير بالذكر أن الأغاني التي تجذب الأطفال هي تلك التي تقتصر على لحن بسيط وإيقاع ثابت . ومن الممكن الانتقال تدريجياً إلى ألحان أكثر صعوبة وتعقيداً مع تقدم الأطفال في العمر والنضج .

وحيث يريد المعلم تقديم أغنية ما إلى الأطفال ، يجب أن يكون عارفاً بالأغنية قادراً على غنائها براحة ، وأن يخطط لتقديمها . وهناك عدة أساليب لتقديم الأغنية الجديدة ، مثل عرض صور لحيوانات أو أشياء تظهر في الأغنية ، أو إجراء حوار مع الأطفال باستخدام الكلمات الجديدة التي ترد فيها . وبعد تركيز اهتمام الأطفال على الأغنية ، يقوم المعلم بغناء قسم من الأغنية أو كلها بحسب عمر الأطفال ، ويستطيع إيساعهم تسجيلاً جيداً للأغنية في البداية ، ثم يحدد طبقة الصوت ، ويبدأ الغناء حسب الإيقاع . ومن المحبب للأطفال تكرار الأغنية مرات متعددة ، ولا سيما إذا عمد المعلم إلى إضافة بعض الحركات أو التغييرات ، أو إلى استخدام آلات إيقاعية لمرافقة الأغنية .

إن الهدف الأول للغناء يتمثل في تمكين الأطفال الصغار من غناء الحانهم وألحان الآخرين ، واستخدام الصوت بصورة مبهمة . أضف إلى ذلك أن أنشطة الغناء توسع الذخيرة الغنائية للأطفال وتمكنهم من الأداء باستخدام أكثر الأدوات ذاتية وهو الصوت البشري .

ثانياً - المهارات في استخدام الأدوات

يمتد العديد من معلمي الموسيقى أن التربية الموسيقية للأطفال يجب أن تبدأ بالتركيز على اكتشاف الأصوات . وعملية اكتشاف أصوات الجسم والمحيط هذه تنهائى مع أسلوب التعلم الطبيعي للأطفال المبني على الاستكشاف والتجريب ، وهو يسبق استخدام الأدوات الموسيقية بصورة عامة . إن الأطفال الصغار يمكن أن يشجعوا على تحديد مصدر الأصوات الطبيعية كقططة اللسان أو صرير النوافذ والأبواب ، وعلى إنتاج مثل هذه الأصوات ، قبل الانتقال إلى الأصوات الصادرة عن الآلات الموسيقية .

وقد نظم بعض المعلمين مراكز للأنشطة الموسيقية تساعد على اكتشاف الأصوات ، تصف أندريس (1980 Andress) عدة مراكز ناجحة منها . ولما تحتوي هذه المراكز على الأصوات The sound box ، وهي علبة طول كل من أضلاعها أربعة أقدام تقريباً ، مصنوعة من رقائق الخشب أو الورق المقوى ، ولها غطاء وقاعدة ومدخل . وفي داخل العلبة جدار صوتي متحرك يمكن تغييره للتركيز على أنواع متعددة من الأصوات . ويمكن أن تحتوي على ألواح مغطاة بأصناف متنوعة من الورق المسنفر ،

وقطع على هيئة السبارات ، يغطي بعضها بالورق المنسفر ، يستخدمها الأطفال لاحداث أصوات خربشة وحفيف وهسهسة الخ . . . وعن طريق تغيير الألواح الصوتية يستطيع الأطفال استكشاف الأصوات العالية والمنخفضة ، والقصيرة والطويلة ، والسريعة والبطيئة ، والمألوفة وغير المألوفة بسهولة (اندريس) .

إن تحديد هذه الأصوات واحداثها يشكلان خطوات تمهيدية لتعلم الموسيقى . والمعلم الذي يريد تعليم الموسيقى للأطفال يجب أن يركز اهتمام هؤلاء الأطفال على الخصائص الفريدة للأصوات . وحين يسأل المعلم الأطفال عن الأصوات العالية أو المنخفضة والطويلة أو القصيرة والنليظة أو الناعمة في نعم ما ، فإن هؤلاء يكونون قد تجاوزوا مجرد الوعي بالأصوات وانتقلوا الى إدراك المفاهيم الموسيقية . إن النغم والمدى والحجم تشكل خصائص هامة في الموسيقى ، والانتباه لهذه الخصائص يشكل أساساً ممتازاً للتعليم الموسيقي .

وحين تتاح للطفل تعلم الخصائص الموسيقية من خلال أصوات عادية ، يمكن إدخال الآلات الموسيقية الصفية ، ويقصد بها عادة آلات الإيقاع مثل الصنوج والتخوف والمثلثات والخشاعيش وقطع الخشب وقطع السنفرة وعصي الإيقاع والاجراس والطبول والآلات الوترية البسيطة . وهناك آلات أخرى تتراوح بين أدوات أورف و Orff ذات السمر المرتفع نسبياً (مثل الكيلوفون) والأدوات المصنوعة في المنزل (مثل علبة العصير التي توضع فيها حبات الفاصولياء) . وهذه الأدوات الأخيرة لا تقل أهمية عن أدوات أورف في البرنامج الموسيقي المقدم في مرحلة الطفولة المبكرة .

إن الآلات الصفية يمكن أن تستخدم بأساليب مختلفة . ففي البداية ، يجب أن يجرب الأطفال الآلات بصورة حرة في حين يقوم المعلم (أو المعلمة) بمساعدتهم لايجاد طرق مختلفة لاحداث الأصوات واستخدام الآلات . لتشجيع الأطفال على المشاركة وإظهار ما اكتشفوه عن الآتهم ، فالأطفال يستمتعون باستخدام هذه الآلات بالمحافظة على الإيقاع حين يغني المعلم أو يعزف أغنية ما . وهذه الأنشطة الموسيقية تزيد في حساسية الأطفال إزاء الإيقاع الثابت الذي يميز أنواعاً عديدة من الموسيقى (براند وفري) .

وهناك أنشطة المثابة والتي تتمثل في تكوين زمر صفية من الأطفال وتكليف كل منها بعزف أجزاء أو جل من الأغنية . أضف الى ذلك أن المعلم قد يطلب من أحد الأطفال أن « يؤلف » لحناً صغيراً مرافقة أغنية معينة . وخلال هذه الأنشطة جميعاً ، من المهم أن يشجع المعلم الأطفال على تحليل الأنغام وتحديد السريع منها أو البطيء . أو الذي يناسب الأغنية بشكل أفضل . وهذا المفهوم المتمثل في اقتران إبداعات الأطفال

الايقاعية بالأغنيات المحببة يشكل غرضاً موسيقياً هاماً .

وبالإضافة الى الآلات الصنية ، يمكن أن تتاح للأطفال الصغار فرصة العزف على الآلات الموسيقية العادية مثل الكيان والبيانو . ودروس الكيان والبيانو هذه التي تقدم للأطفال تركز الاهتمام على التقنية الصحيحة في العزف وتشجع على عزف الاغاني الايقاعية البسيطة بالاستناد الى السمع . وأكثر المقاربات شهرة هذا الصدد هي طريقة سوزوكي في التعليم التي تجمع بين المراحل المتتابعة المبرجة بدقة ، والتركيز على التقفيد الذي يرافقه تعزيز متواصل (زيومان Zimmerman) . وبما تحذر الإشارة اليه أن اهتمام الأهل يعد حجر الأساس في مقاربة سوزوكي ، لذلك يشجع الأهل على احاطة أطفالهم بالموسيقى منذ الولادة . ويمكن البدء بإعطاء دروس موسيقية باستخدام آلات الكيان الصنيرة مذن الثالثة أو الرابعة .

إن العزف على الآلات يشكل طريقة فعالة في جعل الأطفال الصغار يستمتعون بالموسيقى . فالكشاف عالم الأصوات وتحقيق النجاح في الأداء يمكن أن يمدنا تعلقاً دائماً وحياً حقيقياً للموسيقى .

ثالثاً - تلوق الموسيقى

يقصد بالتلوق الموسيقي الاستمتاع بالموسيقى وفهمها . ومن المؤكد أن مشاركة الأطفال الفعالة في الأغاني والعزف على الآلات يسهم كثيراً في تحقيق هذا الغرض . ومن المؤسف أن التلوق الموسيقي لا يلمح عليه بدرجة كافية في السنوات الأولى لأن الكثيرين كانوا ينظرون الى التلوق الموسيقي على أنه إصغاء سلبي للموسيقى على مدى فترات طويلة من الزمن . على أن هناك من يعتقد الآن ، بأن تقديم الخبرات الموسيقية المتنوعة بطرق تناسب مستويات النمو لدى الأطفال ، يمكن أن يحقق غرض تنمية التلوق الموسيقي في برامج الطفولة المبكرة (براند وفروني) .

إن المغاربة المناسبة للتلوق الموسيقي تحاول دمج الطفل بالموسيقى بطريقة فعالة . ففي البداية يمكن عزف الموسيقى ، ويمكن إتباعها فيما بعد بأنشطة حركية أو تمثيل للأفعال التي توحى بها ، أو بكتبتها معاً .

إن دور المعلم (أو المعلمة) في تنمية مرتكزات التلوق الموسيقي هو أيضاً دور فعال . ففي البداية يجلب المعلم بعض التسجيلات المختارة ويسمعهما للأطفال . وهذا الجهد بسيط نسبياً لأنه لا يتطلب مهارات صوتية أو أدائية من المعلم . مع أن الأطفال يحققون فوائد كثيرة من خلال الإصغاء المرة ثلث المرة ، بحيث تصبح هذه الأغاني أو

الألحان مألوفة لديهم . ويستطيع المعلم أن يشير الى المعنى الذي تحمله هذه المختارات اليه .

لقد دأب المعلمون منذ فترة طويلة على مرافقة الأنشطة التي يقومون بها بموسيقا تتراوح بين المارشات العسكرية والأحان الهادئة . وهذه الموسيقا المرافقة للفعاليات غير الموسيقية تمهد للموسيقا وتحفز عليها . على أن دور المعلم في تنمية التذوق الموسيقي ، أكثر تعقيداً من مجرد إسقاط الأبرة على الاسطوانة ، أو الضغط على زر المسجلة بضع مرات خلال النهار . ولما كان الغرض يتشثل أيضاً في توسيع الأنواع الموسيقية التي يتسم بها الأطفال ، فإن حصيلة ما يستمع اليه الطفل يجب ألا تنكس ما يفضله المعلم لأنها تبقى ذاتية ومحدودة نسبياً . لذلك كان على المعلم أن يأخذ بالحسبان جميع الأنواع الموسيقية مثل الموسيقا الشعبية ، والكلاسيكية ، والالكترونية وموسيقا الجاز الخ . ومن الممكن للأهل والمعلمين الآخرين ، بل وللأطفال أنفسهم أن يكونوا مصادر اقتراحات لأنواع من الموسيقا . ومن الممكن توسيع التذوق الموسيقي للأطفال عن طريق إدخال مختارات جديدة تكمل ما عرفوه في السابق . وحين يكتشف الأطفال أن الموسيقا تثير المشاعر وتدخل المتعة الى النفوس ، فإن الاستجابات الأخرى ستلوا ذلك .

إن أفضل الطرق لتنمية فهم الأطفال للموسيقا الصوتية والأدائية هي كون المعلمين واعين للعناصر الموسيقية التي تلفت انتباه الأطفال . وترى دوروثي ماككدونالد Mac Donald أن الأطفال يستجيبون للموسيقا ذات الإيقاع الشديد ، أو النغم العاطفي . وتصنيف ماريلين زيمرمان الى ذلك «أن إدراك الأنغام العالي يظهر في البداية ، ثم يتبع ذلك النغم والإيقاع ، وفي الأخير يأتي ادراك الانسجام الموسيقي ، (براند وفرفي) . ويظهر من بحث أجراه فولاد Fullard 1967 ان الأطفال يستطيعون تعرف الطابع أو اللون الخاص بكل من الآلات ، ويميزون بينها استناداً الى ذلك . وهذا يعني أن الموسيقا التي تنطوي على تنوعات في السرعة والحركة والتي تؤدنها مجموعات صغيرة بألوان مختلفة ، قد تكون مناسبة للقدرات العقلية لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة (براند وفرفي) .

والى جانب التسجيلات الموسيقية ، يجب على المعلم إسماع الأطفال تسجيلات غنائية لتسكيهم من تمييز الأصوات ويستطيع أيضاً إهداد تسجيلات يقوم الأطفال فيها بالتناء .

ولما كانت التسجيلات الصوتية مجردة نوعاً ما ، فمن الممكن إحضار تسجيلات فيديو يشاهد فيها الأطفال مجموعة من الأفراد يؤدون أغنية ما ، أو يمزفون على عدد من الآلات على هيئة أوركسترا ، كما أن من الممكن أخذ الأطفال الى بعض الحفلات

الموسيقية والغنائية لمشاهدة العزف والاداء على الطبيعة . وهذه التجارب الحقيقية مع الموسيقى يمكن أن تعلم الأطفال الكثير حول الموسيقى الحية والموسيقى المسجلة ، وتجعلهم أكثر وعياً بالطبيعة المتنوعة والذاتية للموسيقى (يراند وفرني) .

رابعاً - الحركة

الحركة وسيلة قيمة أخرى من وسائل التعبير تفيد الطفل في إظهار نفسه الباطنة وتدريبه على ضبط جسده بصورة متزايدة ولا سيما حين ترتبط حركة الجسم بالموسيقى . فحين يقوم الأطفال بتمرينات رياضية أو يصطفون للانتقال من مكان إلى آخر ، وتعزف موسيقا إيقاعية ، عسكرية أو هادئة ، فإن الأطفال يضبطون حركاتهم وخطواتهم بالاستناد إليها . ويمكن الاكتفاء أحياناً بالصوت البشري أو المصفاة أو الدف للشارة إلى التغيرات في السرعة والاتجاه .

ومن الممكن للحركة المصحوبة بالموسيقا أن تقترب من المسرح حين يعطى الأطفال فكرة عما تمثله من أحداث . فحين يقص المعلم عليهم حكاية النهر الذي ينبع من الجبل ويصب في البحر ، ويسمعهم موسيقا تقلد أصوات قطرات المطر ونداء الذي يترقق ثم يسير منحدراً إلى أسفل الجبل ويصطدم بأعراج البحر المتلاطمة ، يقوم الأولاد بتمثيل هذه الأحداث بحركات هادئة تصحبها إيقاعات صغيرة بالأقدام ، في البداية ، ثم بحركات تتزايد قوة وسرعة . ولنقل أيضاً إن الحركة يمكن أن تتم بصورة فردية أو متوازية أو جماعية .

خامساً - المسرح

بعد المسرح همزة وصل بين فنون الغناء والموسيقا والحركة من جهة ، والمهارات اللغوية من جهة أخرى . فحين يعرض الأطفال خبراتهم ضمن كلمات مناسبة يتحولون من الواقع إلى القلب التمثيلي . وهذا التمييز للواقع والخيال لا يكاد يحتاج إلى تدريجات شكلية ، نظراً لأن العديد من مظاهر المنهج في تربية الطفولة المبكرة توفر فرصاً لذلك . على أنه يمكن أن يصبح خبرة معمقة فيما إذا أتيحت له بعض المواد والغرض ومنها :

- 1 - الملابس ، وتتضمن الأزياء الموحدة بالإضافة إلى الأزياء العادية .
- 2 - الدمى والمسرح مع المواد اللازمة لكي يصنع كل من الأطفال دعاء الخاصة .
- 3 - مناسبات يحصل الأطفال فيها على خبرة في مشاهدة فرق الأطفال المسرحية الجيلة في المدارس .
- 4 - فرص جماعية لتمثيل الأغاني والقصائد المجموعة والقصص بقالب مسرحي .

5 - فرص للتنفيس من الحروف والعدوان ، كما مثلنا لذلك سابقاً بتحويل (زاوية البيت) إلى عيادة طبية .

إن الأطفال يحتاجون إلى هذه القرص المعززة ، المطبوعة ، المعبرة ، للامتخاظ في اللعب التمثيلي ، وفي أحلام اليقظة ، والحديث حول الحفريات ، ونشر الاشاعات ، ورواية حكايات الاسفار والقصص الأخرى ، وممارسة المسرح والشعر . . .

وحين تختار القصص والموسيقى الصالحة للحركة بعناية ، يصبح العديد من القرص المقصودة من أجل المسرح جزءاً لا يتجزأ من منهاج المدرسة . أما طريقة البدء بالمرح فهي تتوقف على مستوى غو الأطفال ونعيرتهم . فالأطفال بين الثالثة والخامسة من العمر يكون سلوكهم متركزاً حول ذاتهم بشكل كبير ، ويرغب جميعهم في تمثيل دور الفلاح القوي ، أو مجاولون جميعاً لبدء الثعلب ومطارده (في قصة الفلاح والدجاجات والثعلب) . ولما كانت المعلومات يرغبن في أن يختبر الأطفال التعاون ، فإن عليهن أن يجهذن الأجواء تدريجياً ليحصلن العصف أو عدداً من الأطفال بثلون قصة مفضلة معروفة أو مرتهلة . فقد جربت إحدى المعلمات إثارة موضوع « الاشرار وضرورة مكافئتهم » ، ولشد ما دهشت حين رأيت الأطفال يفكرون بتنظيم حملة حقيقية ، ويتصدى واحد منهم لرسم خطة الحملة على اللوح وتوزيع المهات على رفاقه . وكانت المسرحية ناجحة ومسلية انتهت بالكثير من الضحك (لانكاستر وغاوت) . وبما يرس الأطفال أن يختبروا طبقات أصواتهم ، لذلك كان من الممكن تعليمهم الحمس على خشبة المسرح ، وهذا يؤدي بالتالي الى تربية الأداء الصوتي المتقن ، والتمييز السمعي للمرحف لتلهم .

إن تعبير الفود عن مشاعره من خلال الدمى القفازية ونص السظل هو دون المسرحية العامة التي تؤدي أمام جماعة من الناس من حيث التأثير المباشر . إلا أن بعض الأطفال يشعرون بحماية كبيرة خلف الستارة ، لهذا تراهم أكثر استعداداً للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بهذا الأسلوب .

ونستطيع القول إن المسرحية تساعد على قيام قدر كبير من التفاعل بين المظاهر المختلفة للمنهج . وهي ترتبط بالحركة حين يستعمل الأولاد أجسادهم كلها للاستجابة لشعور ما ، أو لاستدعاء خبرات قديمة ، أو لتمثيل حلقات متتابعة من لحن موسيقي أو قصة معروفة .

سادساً - دور المعلم

يتصور بعض المعلمين أنهم لا يستطيعون تقديم خبرات موسيقية أو غنائية ، تشيلية للأطفال لأنهم لا يعزفون على آلة موسيقية ولا يجيدون الغناء أو التمثيل

والحقيقة أن المعلم الذي يعزف على آلة موسيقية يستطيع الاسهام في التربية الموسيقية للأطفال بصورة فعالة . على أن العزف على الآلة قد يتطلب من المعلم تركيز انتباهه عليها مما يصعب عليه فرصاً لملاحظة الأطفال ، وهذه الملاحظة تعد عنصراً هاماً في الدور الذي يؤديه المعلم في أي برنامج موسيقي .

فحين يقوم المعلم بالمراقبة يستطيع تحديد الوقت المناسب لادخال أغنية جديدة ، والوقت الذي يتيح فيه للأطفال تكرار الألحان التي يعرفونها ، أو تطوير إيقاعات والأحان ترتبط بأنشطة معينة . ومن الضروري في بعض الأحوال أن يكفي المعلم بملاحظة الأطفال وهم يغنون ويرقصون أثناء لعبهم التمثيلي دون أن يتدخل فيه .

ومن الممكن في بعض الأوقات أن يجلس المعلم مع فئة صغيرة من الأطفال ، واضعاً كتابه أناسيد على مكتبه ، ويغني معهم أغنية تلو أخرى . وحين يرى الأطفال الآخرون ذلك سرعان ما ينضمون إلى الحلقة فيرددون الأغاني التي يعرفونها ، ويتعلمون أغاني جديدة . فتعلم الأغنية سطوراً بعد سطر لا يحمل أي جاذبية للأطفال . وما لم يوجه أحد الأطفال سؤالاً بشأن أغنية ما ، فإن للمعلم ليس مطالباً بشرح محتواها . فتمتعة الغناء تكمن في الصوت والإيقاع لا في المعاني التي تضمها الأغنية .

إن المعلم ينبغي اهتماماً بما يصنعه الأطفال حين يردد أحد الألحان التي ينشدونها . ولا يعني ذلك أن المعلم يجب أن يشارك في الأنشطة الإيقاعية للأطفال كلما بدأ لهم أن يغنوا أو يترنمو بلحن . فالأطفال يرون بوجود من يصغي لهم . ومن الضروري أن يكون للمعلم نموذجاً لهم في الإصغاء ، وأن ينظم أوقاتاً يمارس الأطفال فيها الإصغاء بدورهم .

ويمكن القول أن موقف المعلم من الموسيقى والحركة والتمثيل يحدد مكانة هذه الأنشطة في المنهاج ، والخبرات التي يحصل عليها الأطفال في هذه المجالات .

الفصل السابع

المهارات اللغوية

محمد :

ينظر الكثيرون في هذا العصر الى التربية على أنها مفتاح للنجاح ، ويتوقع من العُلماء المتفوقين دراسياً أن يبرزوا نجاحاً أكبر من ذاك الذي يحرزه أقرانهم للتخلفون في الدراسة . وتعد القراءة والكتابة أساسيين لتحقيق النجاح في المدرسة أولاً ، وفي الحياة العملية فيما بعد . ومن هنا كان من غير المستغرب أن يجري الإلحاح على تعليم القراءة والكتابة في سن مبكرة . على أن الجدل ما يزال دائراً بصدد العمر الذي يجري فيه تعليم هاتين المهارتين ، وكيفية إجراء هذا التعليم .

المواقف الرئيسية

هناك نظريات حديثة ترى البدء في تكوين الاستعداد للقراءة منذ سنوات الطفولة الأولى ، فالقراءة - بحسب هذه النظريات - ليست إلا شكلاً من أشكال التعبير ، يحدد بنا تفريجه من سائر أشكال الاتصال المتاحة للطفل . إن جميع أشكال التعبير الحركية والشفوية والكتابية والتصويرية والموسيقية - جوانب لسيورة واحدة تؤدي الى النمو الإدراكي العام للطفل . فالطفل في تفاعله مع المحيط ومع الراشدين من حوله أو مع أقرانه يتقاد الى عملية اتصال متعددة المظاهر (كالمظهر الحركي والمظهر الكلامي وغيرهما) ، وهو حين يوضع في بيئة يتعرض فيها للغات التعبير هذه يجد نفسه موقفاً في مسيرة اكتشاف ولغو .

أضف الى ذلك أن الطفل حين يبرهن على أنه يمتلك البني العقلية التي تمكنه من اكتساب لغة التعبير الشفوي ، فإنه يثبت في الوقت نفسه أنه يملك القدرات الضرورية للاقبال على نظام رمزي آخر ، أي على لغة التعبير الكتابي . فإدراك الصورة البصرية للكلمة ليس أصعب على طفل يبلغ سن الكلام من إدراك الصورة السمعية شريطة أن

تكون هذه وتلك مرتبطتين بالشئ الذي تدلان عليه ، وبحياة الطفل بالذات ، وأن تتميزا بصفات الوضع ذاتها . ونظراً لكون التعبير الكتابي يقوم على عنصر حسي بارز فإنه يمتلك ثباتاً ودعومة لا يملكها التعبير الشفوي . وهو ينسجم تماماً مع وضع الطفل الذي يمر في طور النمو الحسي الحركي لأنه يتمثل في استخدام صور بصرية دائمة للاتجاه بأشياء غالبة (د . سوديربرغ Söderbergh) .

عل أن غالبية المربين في مرحلة الطفولة المبكرة تفضل التأني في قضية تعليم القراءة والكتابة وترى ضرورة التأكيد من توافر القدرات والشروط المطلوبة لهذا التعليم قبل مباشرته .

القدرات والشروط المطلوبة

يرى سميث Smith (1977) أن القدرة على التمييز الدقيق من النواحي السمعية والبصرية ضرورية لمهاري القراءة والكتابة ، ولكنها ليست كافية . فمن الضروري حدوث بعض التطور المعرفي بالإضافة الى التطور الادراكي الصرف حتى يصبح الطفل مستعداً للقراءة والكتابة . ومن الواجب - على سبيل المثال - أن يتمكن الطفل من فهم الرموز ووظائفها لأن الحروف والأرقام والكلمات المكتوبة تمثل رموزاً لأصوات وأعداد وكلمات متطوقة . وكلا النظامين اللغويين المنطوق والمكتوب يرمزان لأشياء وأحداث ومفاهيم .

ومن هنا فليس من المستغرب أن يواجه العديد من تلاميذ المرحلة الابتدائية صعوبة في إتقان المهارات الأولية للقراءة . فمعظم هؤلاء ما يزالون يتعلمون معاني الكلمات المتطوقة ويشكلون المفردات الرئيسية لكلامهم ، وفي أثناء ذلك يتعرضون فجأة للتعامل مع نظام رمزي جديد وهو نظام اللغة المكتوبة التي يتوجب عليهم ربطها باللغة المتطوقة من جهة ، وبالعالم الأشياء والأحداث الذي تدل عليه من جهة أخرى .

أضف إلى ذلك أن الكتابة تتطلب مستويات راقية من التوافق بين اليد والعين . فالرسم (بصفته نوعاً من الكتابة) بخطوط مستقيمة ومنحنية وضمن أشكال متعددة ليس ممكناً في سن مبكرة جداً . وعلى الطفل أن يتعلم أيضاً أن القراءة (في العربية مثلاً) تبدأ من اليمين الى اليسار ، وأن السطور تتنالي من أعلى الصفحة إلى أسفلها .

وهناك قدرات مطلوبة أخرى ، منها - على سبيل أمثال - أن قدرة ذاكرة الطفل يجب أن تصل الى مستوى من النمو ترتبط فيه الرموز المتطوقة والمكتوبة ودلالاتها ، وتنظم وتخزن وتستعاد بشكل فعال حين الحاجة . كما أن هناك عتياً يقع على مدى انتباه الطفل ، فهذا الملى ضئيل لدى بعض الأطفال حتى في الألعاب . وإذا كان الطفل

جائلاً أو متنباً أو قلقاً يصبح التعلم صعباً لديه . ويلاحظ أن الأطفال الذين تنقصهم الثقة بالنفس يتأثر أداؤهم بالخوف من الإخفاق وخصوصاً في المواضيع التي يجري تبيهم إلى أهميتها .

ومن الواضح أن العوائق الجسمية (السمعية والبصرية على الأخص) تزيد من الصعوبات التي يعاني منها الأطفال . وتسهم في تكوين صورة سلبية للذات عندهم من زائفة قدرتهم على التعلم . كما أن فقدان الحافز يؤدي بدوره إلى عدم بذل الجهد لتعلم القراءة والكتابة (مكارتني وهيوستن) .

وخلاصة هذه الآراء ، أن الأطفال يحتاجون إلى أن ينمو جسدياً وأن يكسبوا خبرات كافية قبل أن يصبحوا مستعدين لتعلم القراءة والكتابة . إنهم يحتاجون إلى قاعدة من مهارات ما قبل القراءة ومهارات ما قبل الكتابة لينبثق عنها قدراتهم الفعلية في القراءة والكتابة .

والواقع أن قضية تعليم القراءة والكتابة قضية شديدة التعقيد ، لا يستطيع المرء أن يتخذ فيها رأياً حاسماً وعممه على جميع الأطفال . والذين تتيح لهم ظروفهم ملاحظة الأطفال يمكنهم أن يروا أن بعض الأطفال يستطيعون القراءة منذ السنة الثالثة من عمرهم ويدون تعليم مدرسي نظمي ، في حين يجد أطفال آخرون صعوبة في إتقان المهارات الأساسية للقراءة والكتابة وهم في سن المدرسة الثانوية ؛ وأن بعض الأطفال لديهم استعدادات فاعل للبدء بالقراءة والكتابة في سن الرابعة أو الخامسة ، على حين يواجه أطفال آخرون صعوبات في المرحلة الابتدائية ، بل وفي ما بعدها أيضاً . على أن ذلك يجب ألا يمنعنا من الأخذ من التجارب الحديثة التي أجريها معظم الدول المتقدمة (الولايات المتحدة وفرنسا وإيطاليا والسويد وبلجيكا وكندا واليابان) والتي أثبتت أن جميع الأولاد الذين هم دون السادسة من العمر - على اختلاف وسطهم الاقتصادي ولغتهم الأم - يستطيعون تعلم القراءة إذا ما وضعوا في بيئة تعلم خفية وحافزة ، وهم يقومون بذلك بسهولة وسرور . وقد أدى ذلك إلى تصميم استراتيجيات جديدة لمكافحة الفشل المدرسي ، تنفذ في مرحلة ما قبل المدرسة (في رياض الأطفال والوسط العائلي) ، واستناداً إلى الحقائق التي أصبحت تغطي باعتراف الجميع ، والتي تلخص في كون الكائن البشري يتمتع بقدرات هائلة في السنوات الأولى من العمر (Cohen, 1977, 1982).

ثانياً - لمحاولات الاستعداد :

هناك حل لمشكلة تعلم القراءة والكتابة يتمثل في تطوير فعاليات الاستعداد التي

يعدنا الكثيرون أهم إسهامات التربية ما قبل المدرسية في عملية التعلم برمتها . ويركز هؤلاء اهتمامهم على تنمية المهارات والقدرات التي تركز عليها فعاليات القراءة والكتابة بالمعنى الضيق لهاتين الكلمتين . ولا يتخلو الأمر - بالطبع - من الاستثناءات ، فهناك أطفال يسيقون أقمارهم في اكتساب الاستعداد أو يتأخرون عنهم . ولكن تكوين الاستعداد للقراءة ينظر إليه بشكل عام على أنه هدف معقول لسنوات ما قبل الدراسة ، مع تأجيل التعليم الفعلي للقراءة والكتابة إلى المرحلة الابتدائية .

إن فعاليات الاستعداد - في الواقع - شديدة التنوع . ومن البديهي أن الكلام يأتي في طليعتها . على أن علينا أن نذكر أن الكلام ليس إلا شكلاً من أشكال التعبير عن الخبرة . والأرجح أن الطفل الذي يملك خلفية محدودة من حيث الخبرة واللغة على السواء يجد صعوبة في تعلم القراءة . لذلك كان على معلمة المدرسة ما قبل الابتدائية أن تضع هذه النقاط نصب عينها ، وتتبع سياسة متساعة تشمل في تشجيع الأطفال على الحديث أثناء فيلهم بالمهارات المختلفة ، وإتاحة المجال لهم للتحدث مع الأطفال الآخرين ومع الكبار ومع أنفسهم ، والاجابة عن أسئلتهم بأسرع ما يمكن وبصورة واضحة بسيطة ، ووضع تعريفات وأسئلة محدودة للأشياء التي لا يعرفونها . وهذا التسامح يعد من أساسيات السياسة التعليمية المبنية على فهم الأثر الحيوي للكلام في نمو الطفل .

وبالرغم من أن معظم الأطفال يستطيعون في الثالثة من عمرهم استخدام الكلام لأغراض مثل نقل رغباتهم إلى الآخرين ولفت الانتباه ، فإن هناك فروقاً فردية واسعة بينهم من حيث كمية المفردات المستخدمة وتنوعها . وقد ترجع بعض هذه الفروق إلى شخصية الطفل . فالولد الخجول قد يجد صعوبة في التواصل مع الآخرين ، ولا سيما حين يجد نفسه في وضع غريب ، ويستمر في ذلك حتى يشعر بالأمان ويتشوى علاقات معهم . وهناك أطفال يستطيعون الكلام مع الأطفال الآخرين بسهولة أكبر مما يستطيعون مع الكبار ، وغيرهم يجد سهولة أكبر في الحديث مع الكبار ، وآخرون أكثر تحفظاً بطبعهم . أضف إلى ذلك أن هناك تنوعات على كل حال في الخبرة اللغوية التي يحصل عليها الأطفال في سنواتهم المبكرة . ولا يقتصر الأمر على عدم تعرض بعض الأطفال للغة بشكل كاف ، بل ربما أنهم لم يصادقوا العمد نفسه والأنواع نفسها من الاستخدامات اللغوية . لذلك كان من الضروري بالنسبة للمعلمة أن تعي هذا الأمر وأن يكون لديها فكرة واضحة جداً عما يمكن أن تعمله لتوسيع لغة الأطفال ، في الوقت الذي تقبل فيه هذه اللغة وتعترف بقيمتها .

ولقد أشرنا فيما سبق إلى أن تمييز الاختلافات الدقيقة - السمعية منها والبصرية -

وتوافق اليد والعين ، تشكل عوامل أساسية في القراءة والكتابة . ومن هنا فإن أية فعالية تتم في الصف ستدعم هذه الجوانب من النمو . فالرسم وأشغال الصلصال - المعجون - والخشب والطهي وتركيب الأحاجي (الألغاز) واستعمال الأدوات اليدوية الصغيرة ، من شأنها أن توفر تنمية التمييز الدقيق للفروق المكانية والبصرية ، كما توفر الفرصة لنشاط الكلام . وتساعد بعض ألعاب المضاهاة والتصنيف على تنمية قدرة التمييز البصرية وتكوين مفاهيم الشكل واللون والحجم . ومن أسئلة ذلك أن يبيد المعلم الملاحظة التالية : ترتدي سوزان سرة حمراء ، ثم يسأل : من منكم يرتدي شيئاً أحمر أيضاً . وفي مستوى أكثر تعقيداً يمكن للمعلم أن يقول : لني كرة خضراء صغيرة من الصلصال ، من منكم يستطيع صنع كرة خضراء كبيرة من الصلصال أيضاً ؟ كما تقيد ألعاب الاعداد في هذا المجال ، كأن يسأل المعلم تلاميذه : كم طفلاً يوجد في الباحة ؟ وكم زراً يوجد على قميص كل منكم ؟

ولم يتعلق بالتعبير الكتابي علينا أن نذكر أن هذا اللون من التعبير هو وسيلة اتصال أيضاً . فحين يواجه الطفل نصاً مكتوباً فإنه سيتصل به كما سيتصل بالكلام المنطوق . ولكن لا بد لذلك من توفير شروط التعلم نفسها وأهمها أن يتدرج النص المكتوب بصورة طبيعية في حياة الطفل اليومية وفي أنشطته ، وأن يرمي الطفل في مقطس الكتابة مثلاً يرمي في مقطس اللغة الشفوية . فلن تكون للطفل رغبة في الكتابة إلا إذا كانت وظيفية ، أي إذا كانت تستجيب لاهتماماته الواقعية وحاجاته إلى التعبير والاتصال والاستطلاع . ولذا فإن النص المكتوب يجب أن يكون حاضراً في كل لحظة من حياة الطفل اليومية ، وأن يستخدم وسيلة للحفاظ على ذاكرة المجموعة وتنظيم الصف والأنشطة . وهكذا فإن أسلوب التعلم عند الولد الصغير يبدأ بتنظيم البيئة المحيطة ، عن طريق كتابة أسماء الألعاب والأدوات والأشياء المألوفة ، والكلمات المملوءة بالعاطفة والحنان مثل ماما ، بابا وغيرها .

إن تنظيم النشاطات اليومية للمصف يفسح المجال أيضاً لشئ أشكال التعبير الكتابية ، مثل تسجيل جدول المسؤوليات ، ومناداة الأولاد كل صباح ، وتلوين القصص والملاحظات بالرسم والكتابة وقراءة وصفات الطهي وقوائم المشتريات وكتابتها وكتابة الرسائل ، وتنظيم زوايا الأنشطة ، وتنظيم مكتبة الصف . وما يميز الأطفال على تعلم الكتابة كتابة أسماء الأطفال على أعيانهم الفنية وملابسهم وحسابات طعابهم وخزائهم وكراسيهم الخ . . .

ومن الممكن إثارة اهتمام الأطفال بالقراءة عن طريق تثبيت المواد المكتوبة على لافتات متحركة كبيرة تترك في متناولهم باستمرار ، ويقومون بلمسها وتحريكها كما

بشاؤون . ويمكن وضع حروف متحركة كبيرة (من الورد المفقود) تحت تصرفهم ، مما يسمح لهم بإعادة بناء الكلمات وكتابة غيرها . وعين يكبر الأطفال يمكن تصغير الكلمات والحروف تدريجياً (Doman) .

وفي سبيل تعلم الحروف والكلمات يمكن أيضاً الاستعانة بالشخصيات والاعلانات الشائعة ، والكتابات التي تغطي علب الغذاء والدواء والألعاب ، وحتى تلك التي تزين الملابس والمساكن . ومن الممكن للمعلم أن يسأل الأطفال عن الكلمات التي يرون تعلمها ، وأن يلعب معهم الألعاب اللفظية مع تدوين الألفاظ التي ترد على لسانهم . ومع تقدم الأولاد في السن ، يستطيع المعلم أن يكتب لهم كلمات الأغاني التي يسمونها والقصائد التي يروونها ، كما يستطيع مطالبة الأطفال بترتيب مجموعة من الصور على نحو يشكل قصة أو حدثاً (كأفلام الكارتون) ، أو يكتال شيء ناقص كقصة أو عبارة . ويستطيع الاستعانة بالصحف والمجلات لتأليف قصص أو قصائد أو عبارات عن طريق قص بعض أجزاءها وربطها بعضها مع بعض .

وقد يؤدي تعرض الأطفال للخبرات اللغوية الى أن يجربوا كتابة بعض الكلمات أو الأحرف ، ويدأروا في تعرف (أو فراءة) الأحرف أو الكلمات التي غدت مألوقة لديهم . وهذا التعلم يشكل مؤشراً جيداً لا على اكتساب الأطفال الاستعداد للقراءة والكتابة فحسب ، بل على أنهم يباشروا القراءة والكتابة بالفعل . على أن هناك نقطة ينبغي أن تؤخذ بالحسبان في هذه المرحلة وهي أن اكتساب الاستعداد للقراءة والكتابة قد لا يسيران دوماً بصورة متوازنة بالرغم من أنها وجهان لشكل واحد من أشكال الاتصال هو الاتصال الكتابي . فقد يكون الطفل قادراً على القراءة في سن الثالثة أو الرابعة ولا يكون له التناسق الحركي الضروري للكتابة . ولذا فمن الأهمية بمكان أن تستعين المدرسة بأجهزة الطباعة والنسخ والآلات الكتابية التي تعد مساعدات قيمة في عملية تعلم الكتابة . ومن الثابت في الوقت الحاضر ، أن الأولاد قادرون على استخدام الحاسوب (الكومبيوتر) ، وهو أداة تربوية غنية جداً . ولا شك أن معطيات المسألة ستبدل تبديلاً عميقاً من هذه الزاوية في السنوات القادمة (كوهن 1982) .

ومن المفيد أيضاً أن تنبه المدرسة الأهل الى أشكال الحروف التي تعمل على تعليمها للأطفال ، وتعالجهم باستخدام الأشكال نفسها في المنزل لتلا محتمل الأمر على الطفل إذا ما رأى الكلمات مكتوبة في المنزل على نحو مغاير لما يراه في المدرسة . فكتابة الكبار تتطور على مر السنين ، والاختلافات الفردية في الكتابة تتركب الصغار . لذلك كان على المدرسة أن تزود الأهل بنموذج من الأشكال التي تستخدمها ، وعلى الآباء

العوقة الى تعلم الأشكال التقليدية للحروف حين يعملون مع أبنايتهم (مكارثي و هيوستن) .

هذه لمحة سريعة عن فعاليات الاستعداد للقراءة والكتابة قدمت بصورة عامة وباختصار . عل أننا سنصف فيما يلي وقفة أطول عند مكوناتها الأساسية لنرى ما تقتضيه تنمية المهارات اللغوية في منهاج المدرسة ما قبل الابتدائية .

ثالثاً - الخيرة اللغوية في المدرسة

أ - إيجاد مناخ للنمو :

إن أولى الأشياء الضرورية تتمثل في خلق مناخ يكون الطفل فيه واثقاً في الاتصال مع الآخرين ، ويشعر بالحرية للقيام بذلك . ومن الضروري بمكان أيضاً أن يكون لدى الطفل شيء ما يريد التحدث عنه ، والكتابة عنه فيما بعد . إن المدرسة التي تعطي انطباعاً دافئاً مرحباً ، والتي يماثل جوها جو البيت في كونه يشعر الطفل بأهميته ، يرجح أن تكون أكثر نجاحاً من تلك التي تشكل جبهة من اللامبالاة الصريحة . فالحياة المشتركة التي يوجد فيها جميع الذين يعملون معاً في المدرسة هي التي تحدد كيفية استخدام اللغة من جانب المعلمين والتلاميذ على السواء .

و حين نتحدث عن المهارات اللغوية لا بد لنا من النظر الى المظاهر المترابطة التي تتضمن الكلام والاصغاء والكتابة والقراءة ، وأن نأخذ بالحسبان أن المحيط اللغوي الجديد يوفر فرصاً لكل هذه الفعاليات خلال اليوم كله بالطبع . فالتعب يقدم وسطاً مثالياً للتفاعل من خلال اللغة في المدرسة ما قبل الابتدائية . والكثيرات من المهارات يتمتعن بالمهارة في اختيار الخيرات التي يحسن للاطفال فرصاً لاستخدام الكلمات المألوفة لديهم في بيوتهم وفي حياتهم العائلية ، ويشجعون الأطفال من ثم على زيادة المفردات المتعلقة بالمفهوم الذي يجري استخدامه . ففي أثناء اللعب بالماء يتعلم الأطفال أن الأشياء تنقع أو تغوص ، وأن بوسعهم أن يملأوا الأوعية وأن يفرغوها . وأنهم يستطيعون استخدام الاتماع والأنايب والأوعية المثقبة . كما يتعلم الأطفال أن الرمل ناعم وقد يكون رطباً أو جافاً ، وأن العجينة دققة . . . ويتعلمون مفردات الألوان والأشكال والأنسجة . والعروض التي تتغير باستمرار يتوجه من المعلمة تؤدي الى مزيد من الاكتشاف والكلام .

ب - إيجاد محيط مشجع على القراءة :

إن المدرسة ما قبل الابتدائية تبني مهارات القراءة والكتابة بالاستناد الى دعائم متنوعة . فكثير من الأطفال يكونون معتادين على رؤية الكبار وهم يقرؤون الكتب

والصحف في البيت ، ويكتبون الرسائل والقوائم ، وهكذا تكون الكلمة بالنسبة لهؤلاء جزءاً من خلفيتهم الطبيعية ، مما يسهل عليهم إقامة صلة حيوية بين الرموز المكتوبة والمخفى . إن حب الإطلاع يشتمل عندهم على الكلمة المطبوعة ، وسؤال « ما الذي تقولوه هذه الكلمات ؟ » الذي يتكرر على أفواههم جدير بإجابة شافية . وهناك أطفال آخرون قد لا يرون مثل هذا الغرض - على الرغم من أنهم يتعرضون للكلمة المكتوبة على شكل أسماء الشوارع ، والإعلانات وإشارات المرور - ما لم يلفت الكبار انتباههم إلى ذلك . ومن الضروري أن يصمم المحيط المدرسي بحيث يساعد الأطفال على أن يفهموا أن الكلمة المطبوعة يمكن تفسيرها بكلام ينقل لنا معناها . ويتم تعريف الأطفال بالأشكال الكتابية في مرحلة مبكرة عن طريق إطلاعهم على الشكل المكتوب لأسمائهم - كما ذكرنا فيما سبق - وبذلك يتعرفون على تملكاتهم ، ويفخرون بقدرتهم على القراءة في الوقت ذاته . كما تحدث المعلمة أمامهم عن الأشياء الإضافية الجديدة في منطقة الألعاب ، وعلى الطاولة المخصصة لأحد الاهتمامات ، وتسجلها لهم في بطاقات على شكل جمل (ويتم ذلك أحياناً بإعلاء الأطفال أنفسهم) ، ثم تقوم المعلمة بقراءتها لهم ثانية . وتقوم بمناقشة الرسوم واللوحات الملونة والنماذج التي يصنعونها ، وتسجل على هذه الأعمال تقديرات مكتوبة ذات معنى خاص لهم ، تناقشها المعلمة وتقرؤها لهم . وتعلق المعلمة أحياناً مجموعة رسوم من صنع الأطفال على شكل « قصة جدارية » تعبر عن سلسلة من الأحداث ، وتستخدم رسوماً أخرى لتكون كتب تضم الأعمال الفردية لطفل ما ، أو أعمال مجموعة من الأطفال تقوم بتأنيدهم اهتمام ما . ثم تضاف هذه الكتب إلى المجموعة التي تملكها المدرسة وتصبح جزءاً منها . ويستمتع الأطفال كثيراً بالنظر إلى الصور وقراءة القصة التي ترافقها مع معلمتهم .

جـ - الحظي :

إن الأطفال الذين سبق لهم أن اشاركوا في خبرات متنوعة يكونون متحمسين بالطبع لتسجيل بعضها أو إحيائها عن طريق الحديث والرسم والتلوين أولاً ، وعن طريق الكتابة فيما بعد . ومن الأهمية بمكان على أية حال أن يعطوا وقتاً كافياً لكي يشعروا هذه الخبرات . ويشتر الآن إلى « فترة الأخبار » التي أعطيت يوماً ما مكانة كبيرة ، والتي بتوقع فيها من جميع الأطفال أن يشاركوا في تقديم بعض الأخبار كل بدوره ، على أنها تمثل حالة مصطنعة بل وربما كانت مثبطة أيضاً . فليس جميع الأطفال على استعداد للحديث حول كل خبرة يمرون بها ، وينبغي ألا يؤمروا بذلك . وبدلاً من ذلك تبادر المعلمات الآن إلى تكوين مجموعات أقرب إلى العفوية يناقش فيها الأطفال الموضوعات التي تهمهم بالفعل ، ويتحدث بعضهم إلى بعض عنها أثناء العمل ، أو حين تسمح لهم

الفرصة بذلك . وكلما أصابوا بعض الضم ، ازدادت إفادتهم من الحديث فيما بينهم ، لدرجة أنهم يستخدمون اللغة غالباً بأساليب معقدة تماماً في سبيل التخطيط المستحيل ، وتبادل الأفكار ، وتكوين الحجج . فهم يناقشون ، على سبيل المثال ، الخطورة التالية في بناء قارب من الأقفاص والعلب ، ويبتزون الأسباب التي تدعوهم إلى اختيار نوع ما من الطرائق أو المواد . ويتم تخصيص وقت لكل من المحادثة الفردية والمناقشات الجماعية بين الأطفال والراشدين . وهنا تؤتي المعلمة المساعدة أو المعلمة دوراً ثميناً . فمن خلال الأسئلة التي تطرحها ، والاقتراحات التي تبديها ، والمشاركة الخاصة التي تقوم بها ، يساعد الراشد الطفل على التفكير في خبراته وإعطائها معنى من خلال اللغة . وفي الوقت نفسه ، تتابع المعلمة الحديث عن كتب لكي تعرف مظاهر النمو اللغوي عند الأطفال التي تتطلب عناية خاصة منها . فقد يحتاج بعض الأطفال ، على سبيل المثال ، إلى قدر كبير من الخبرة لكي يكتبوا مفردات تتعلق باللون أو الحجم . وعلى المعلمة أن تحرص على مناقشة مشكلات التلاميذ الخاصة مع الأهل لكي يتمكنوا من العمل معاً نحو أهداف مشتركة .

هناك ملاحظة لا بد منها بهذا الصدد وهي أننا كثيراً ما نعي بالحدث كلام الأطفال بعضهم مع بعض ، ونغفل عن الحقيقة المتمثلة في أنه بالرغم من أن هذا الجانب يحقق وظائف رئيسية عديدة ، فإن اتصال الأطفال لغوياً مع راشدين متفهمين هو الأساس في التقدم .

فحين يدخل الطفل إلى المدرسة يحتاج إلى ظروف يستطيع أن يستعمل فيها اللغة من أجل المقارنة والتحليل والوصف والشرح ، وال معلم مستعد لمساعدته في الأوقات المناسبة . وقد أعطى استعمال آلة التسجيل فكرة جديدة كلياً عن الطرق التي يتكلم بها المعلمون مع الأطفال . ويظهر غالباً أن المعلمين يقومون بمعظم الكلام ، وأنهم يكتبون المزيد من المحادثة عن طريق الأسئلة التي يطرحونها باستمرار . ونتيجة لذلك النمذ الكثير من المعلمين تقنيات جديدة في الشرح والسؤال ، يحاولون أن يضعوا ما يقولون في أسلوب يشجع الطفل على الاستمرار في الكلام وعلى إيجاد إجابات للمشكلات ، ومحاولة اختيار أفكاره منها كانت بشكل عملي .

ومن الممكن أن نخل عملية التوازن بين التشجيع المساعد والتدخل مشكلة صعبة . كما يتجلى في المثال التالي الذي نقتطفه من حديث دار بين طفل في الخامسة من عمره ومعلمته حول إحدى الصور الموجودة في كتاب كان ينظر إليه . يقول الطفل في وصف الشهد :

الطفل - هذا بيت يحترق ، وقد ذهب صاحبه إلى كشك الهاتف للاتصال بالإطفاء

للحبيبي ، وهو يرتدي سروالاً رمادياً . . . وقميصاً أبيض ، ويوجد بياض هنا وهناك . . .

المعلمة - بماذا يشعر الرجل في رأيك ؟ كيف تظن أنه يشعر ؟
الطفل - أنه مضطرب لأن بيته يحترق . . لأن البيت يكلف الكثير من المال .
المعلمة - ماذا تظنه يقول ؟
الطفل - أنه يقول : « هل أستطيع أن أحصل على سيارة الإطفاء . . على فريق الإطفاء ؟ »

المعلمة - من الممكن أنه يقول : « من فضلك ، هل تريد أن ترسل الشرطة ؟ » .
الطفل - الشرطة ؟ لماذا يرسلون الشرطة أيضاً ؟
المعلمة - إنني أسألك عن ذلك . لماذا يرسلون الشرطة ؟
الطفل - ليخبرهم عن شيء ما . لا أعرف الشيء الذي سيخبرهم عنه .
المعلمة - ربما ليكتبوا تقريراً عن الذي حصل ، وربما ليروا ما إذا كان أناس قد أصيبوا .
الطفل - بأذى . وليخبروا المستشفى ليرسل سيارة الإسعاف .
المعلمة - ما الذي ستفعله سيارة الإسعاف ؟
الطفل - ستأخذ المصابين وتفحصهم وترى إن كان بخير .

ويتبين من هذا الحوار أنه ليس من السهل على المعلمة ، كما يظن البعض ، أن تعلق التعليقات الصحيح أو تسأل سؤالاً مناسباً في اللحظة المواتية . وهذه التعليقات أو الأسئلة قد تكشف بدورها إما عن نقص في الفهم عند الطفل ، أو في قدرته على التعبير ، وقد تكشف عن نضج غير متوقع (لانكاستر وغاوند) .

وترى المؤلفتان أن المعلمين أصبحوا أكثر وعياً بأن عليهم أن يعطوا الطفل وقتاً كافياً قبل أن يتدخلوا ، وأن يكونوا على استعداد لقبول مشاركاته والاجابة عما يقدمه . وهم الآن أكثر إنباهاً أيضاً للاخطار التي تنجم عن التصرف كما لو أن كلام الطفل أدنى من كلامهم من بعض النواحي ، وعن التصحيح له باستمرار ، أو الإلحاح عليه لاستعمال العبارات المتواضع عليها مثل : « من فضلك » و« شكراً » ، حين يكون متحمساً للتحدث معهم عن أشياء ذات أهمية قصوى عنده . ففي المقطع السابق قال الطفل : « إن سيارة الاسعاف ستأخذ المصابين الى المستشفى وترى إن كان بخير » . إن إشارة المعلمة الى هذه الخطيئة النحوية ستكون غير مناسبة هنا ، لأن الطفل يركز انتباهه على محتوى المحادثة . على أن كلام المعلمة ولغة القصص تشكل نماذج له يقلدها ويكررها . كما أن المعلمة مستعدة أوقاتاً مناسبة تشعر فيها أن بإمكانها مساعدة الطفل بصورة عنفية أو غير مباشرة . ويبدو من الطيبي أحياناً أن تكرر المعلمة بهدوء عبارة

الطفل بشكل صحيح ، كأن تقول : نعم إن سيارة الاسعاف ستأخذ المصابين وترى إن كانوا يخبر ، عل ألا يكون ذلك في وقت يمكن أن يؤدي إلى إيقاف المحادثة (لانكاستر ومغاونت) .

د- القصص والأشعار :

إن الطفل الذي اعتاد سماع قصص تقرأ وتروى له ، يأتي الى المدرسة وهو يحمل مزايا كثيرة ، ذلك أنه بدأ بقدر اللذة التي تحملها اليه الكلمات . أما الأطفال الآخرون فهم يحتاجون الى كثير من الممارسة قبل أن يستطيعوا الاستماع الى القصص والاستمتاع بها . إلا أن قسماً هاماً من وظيفة المعلمة يتمثل في توفير مثل هذه الفرص للجميع . هناك مكان لكل من القراءة والسموع ، ويمكن أن يقال الكثير عن مزايا كل منهما لأنها يؤديان أوضاعاً مختلفة من بعض الوجوه ولكنها متكاملة . وينظر عادة الى الجهر الأليف للمجموعة الصغيرة التي تستمع الى قصة من أحد الراشدين على أنه جو مساعد جداً على التعلم . وقد لا يتحقق ذلك المستوى من التعلم بسهولة عن طريق القراءة . إلا أن المعلمة الماهرة تعتمد « السرد » مع الإشارة الى الكتاب من حين لآخر لأغراض خاصة . وهكذا تتيح للتلاميذ أن الكلمات المطبوعة تحمل معلومات متممة ، وتعلمهم كيفية معالجة الكتب ، وتدهم بذلك على الطريق نحو البدء في عملية القراءة . إن الخبرة المبكرة لبعض الأطفال الذين ينظرون الى الكتب المصورة مع أمهاتهم تعلمهم تقدير الكتب قبل أن يصلوا الى سن دخول المدرسة . إلا أن البعض الآخر يأتون الى المدرسة دون أن يكون لديهم فكرة عن اتجاه الكتابة (من اليمين أو من اليسار) ، وعن ضرورة البدء من البداية .

وتستطيع المعلمة إرضاء حب الأطفال للمدحابة عن طريق اختيار القصص المرحزة . وذلك النوع من القصص الذي يستخدم التكرار ويعطي التلاميذ فرصة للمشاركة يلاقي النجاح في العادة ، لأنه يجمع بين الإنصات والكلام . وتلجأ بعض المعلمات لاستخدام الدمى بنية جعل الطفل الخجول يتحدث من خلالها . ومن أفضل القصص التي تناسب هذا العلاج قصة (الدجاجة الحمراء الصغيرة) ، لأن انتظار الطفل للحظة التي يقول فيها « لست أنا » (جواباً عن أسئلة الدجاجة : من يزرع القمح ؟ من يحمص القمح ؟ الخ .) أثناء اللعب ، يتطلب مستوى عالياً من التركيز والفهم . ومن الأهمية بمكان ألا تكون لغة القصص سهلة جداً ، لأن بإمكان الأطفال ، إذا أسعفهم السياق في الوصول الى المعنى أن يتذوقوا كلمات رقيقة مختارة بدقة ، أكثر مما يتذوقون الكلمات التي تستخدمها الكتب المعلمة لهم في السلاسل المتدرجة الصعوبة ، لأن الاستماع الى القصص من شأنه أن يغني استخدام الطفل للغة ، وأن يعطيه الفرصة

ليضع نفسه مكان أشخاص القصة ، ويتعرف على شعور الآخرين . كما يخفف التوترات عنده ويوسع خبرته بالعالم . على أن من الضروري أن يتحدث المعلم ببطء وبصورة واضحة لأن المستمعين الصغار ما زالوا يتعلمون اللغة أثناء إصغاتهم للقصة . وعليه أن يجعل السرد حيوياً بعيداً عن الروتابة مع توكيد الأحداث الهامة لإيضاح معنى القصة وإكسابها الجاذبية المطلوبة .

وحين نستقل الى قراءة القصص نستطيع أن نقول أن قراءة المعلم للأطفال توجد لدى هؤلاء الاستعداد ليقروا بأنفسهم ، لأنهم يرون بأنهم القيمة الفعلية للقراءة على القراءة .

وفيما يتعلق بهذا الموضوع ترى شيكدانز Schickdanz (1978) أن من الضروري جعل الطفل عنصراً فعالاً في تحصيل المعلومات . وفي سبيل ذلك ينبغي إتاحة الفرصة له لأن يني المعلومات حول القراءة وينظمها بصورة فعالة منبثقة عن حافز داخلي . ومن أجل الحصول على معلومات حول القراءة ينبغي أن يكون للطفل احتكاك مباشر بخبرات القراءة .

وتشير شيكدانز الى أننا نستطيع زيادة احتكاك الطفل بالقراءة عن طريق قيامنا بما يلي :

- 1 - أن نتيج الفرصة للطفل لرؤية الشكل المطبوع . فعين تنبه القراءة الى مجموعة كبيرة يحرم الطفل من هذه الخبرة الأساسية بالعلاقة بين اللغة المكتوبة والمنطوقة .
 - 2 - أن نتيج الفرصة للطفل لتقليب الصفحات ، بحيث يرى تتابع المعلومات ويربط بين أحداث القصة والكلمات المطبوعة في الكتاب .
 - 3 - أن نقرأ القصة نفسها عدة مرات ، لأن الطفل لا يبدأ في الربط بين الذكرى المنطوقة للقصة والشكل المطبوع لها إلا بعد قراءات متكررة .
 - 4 - أن نشير من حين لآخر الى الكلمات المكتوبة بعد التلفظ بها .
 - 5 - أن نترك القصص في متناول الأطفال حتى يعودوا اليها حين يرغبون في ذلك ، ويقابلوا ذكرياتهم عن القصة مع ما يحتويه الكتاب المطبوع من صور وكلمات .
 - 6 - أن نشجع الأطفال على تأليف القصص ، وتسجلها لهم ، ونقرأها عليهم . وهذا الأسلوب يوفر تمريناً جيداً على الربط بين الكلمات المنطوقة والمكتوبة (مكارثي وهيرستن)
- وعلى صلة بموضوع القصص يمكننا أن نذكر أيضاً الاضمار والأغاني ، وهذه

تكسب الأطفال خبرات كثيرة في مجال الأصوات والانغام . وتفيد ألعاب الإيقاع في تنمية القدرة على التمييز السمعي لدى الأطفال كأن يقول المعلم : « الكلبان » و « مَر » و « نَو » لها الإيقاع نفسه ، ويطلب من تلاميذه أن يعطوه من ذاكرتهم كلمات أخرى لها الإيقاع نفسه . وإذا ما لجأ إلى تسجيل أصواتهم على شريط ثم أعاد التسجيل على مسامعهم فإن ذلك يساعدهم على التعرف الأصوات والإيقاعات . ومن الممكن كتابة هذه الكلمات على السبورة ، وهكذا تربط الأشكال المكتوبة للكلمات بمعانيها ، كما هي الحال لدى الكبار .

هـ - الكتب

إن المحيط الذي يراد منه تطوير المهارات اللغوية عند الأطفال يجب أن يكون مزوداً بالكتب . لقد أشرنا فيما سبق إلى أهمية وجود زاوية مريحة للكتب في المدرسة ما قبل الابتدائية تجذب الأطفال إلى قضاء قسط من وقتهم فيها . ويمكن أن نضيف إلى ذلك أن الكتب يجب أن ترتب فيها بصورة جذابة ، وعلى نحو يمكن الأطفال من رؤيتها وتناولها . ولا ننسى أن الأطفال سيبدون اهتماماً بالكتب وتقديرها ، إذا رأوا المعلم يفعل الشيء ذاته .

وحين تنتقل إلى الكتب نفسها ، من الضروري أن تكون جذابة من الخارج والداخل على السواء . ويفضل أن تشتمل على صور تمثل أحداث القصة بوضوح . وكلما كان الأطفال أصغر سناً كان من الضروري الاكثار من الصور والاقلام من الكتابة . كما أن الصفحات يجب أن تكون مسبكة ، فالكتب التي تمزق بسهولة تثبط الهمة وتثير الخوف لدى الصغار .

ومن المتفق عليه بصورة عامة أن تتناول كتب الأطفال أشياء وأحداثاً واقعية مألوفة لديهم . ومن هذه الزاوية تفضل الكتب التي تساعد الأطفال على فهم الأشياء التي تدخل في إطار خبرتهم السابقة . أما الكتب التي تقدم موضوعات جديدة كلياً غير مألوفة لهم على الإطلاق فيجب الاقلال منها ، فحين يجد الطفل في الكتاب ما يربط بخبرته فإنه سيزداد اهتماماً بالكتاب وسروراً به . والموضوعات الشائعة للأطفال الصغار هي تلك التي تدور حول الأطفال والأمهات والحيوانات الأليفة . وأما أغلفة الكتب المحيية اليهم فهي التي تعرض سيارات وزوارق وطائرات وأطباء وأشخاصاً يتعاملون معهم وألعاباً تلفت انتباههم .

ومن الممكن أيضاً إدراج بعض القصص الخيالية وقصص الجبن ، مثل « الثلج البياض » و « سندريلا » و « الأميرة النائمة » وبخاصة حين ينضج الأطفال نسبياً . على

أن العديد من العاملين في مجال تربية الطفولة المبكرة يشعرون حاليًا أن القصص التي تحتوي على مساحرات وعفاريت وغيلان وغيرها من الكائنات والأحداث المخيفة لا تناسب الأطفال الصغار جداً لأنهم لا يميزون بين الحقيقة والوهم أو الخيال . وبالرغم من أننا قد نقول لهم أن هذه الكائنات الشريرة غير موجودة ، فإنهم لا يشعرون بالأمان إزاءها . وحين يكرر الأطفال في السن ويصبحون أكثر قدرة على التمييز بين الواقع والخيال ، يمكننا حينئذ إدراج بعض هذه الكائنات بحسب تقديرنا الخاص لدى فضجهم . فهناك قيمة كبرى للخيال ، ولا يمكن إبعاده كلياً عن المكتبة في تربية الطفولة المبكرة . وما يجب أن تحتوي عليه هذه المكتبة كتب الأناشيد والحزازير والفكاهات .

وهناك ملاحظة هامة بشأن مكتبة الأطفال ، أو زاوية الكتب في المدرسة ما قبل الابتدائية ، وهي أن هذه الزاوية يجب ألا تبقى راكدة دون تغيير أو تجديد . فمع أن هناك كتباً مفضلة تبقى دائماً موضع اهتمام ، ويود الأطفال أن يعترفوا إليها بين الفينة والأخرى ، فإن من الممكن إضافة كتب جديدة بوسائل شتى منها تشجيع الأطفال على إحضار بعض الكتب من منازلهم على سبيل الهداء أو الإعارة أو لاستخدامهم الشخصي المؤقت ، وتخصيص حصة للكتب في ميزانية المدرسة . ومن الممكن أيضاً السماح للأطفال باستعارة الكتب التي يحبونها لمدة يوم أو يومين ، وهكذا يستطيعون الاستمتاع بها مع أهلهم .

وستطيع المعلم أن يضفي على زاوية الكتب الكثير من الحيوية عن طريق سرد القصص المتكررة المناسبة لأعمار الأطفال وخبرتهم في الزاوية نفسها من حين لآخر . وما يسهم في توسيع لغة الأطفال وزيادة اهتمامهم بالكتب أيضاً ، أن يجري تقديم الكتب لهم بمناخ مناسبة ظهور تساؤل أو فضول لديهم . فقد يود الطفل مثلاً التأكد من طائر راء في الحديقة ، أو اكتشاف شكل الجسر الذي تستخدمه السيارات . وحين يتضح للمعلم نتيجة أسئلة الأطفال ، أن هؤلاء الأطفال بحاجة إلى معرفة أكثر دقة حول موضوع ما فإنها سترجع إلى الكتب بغية تقديم معلومات مفصلة عن ذلك الموضوع . وهذا يشكل خبرة مشتركة تفرد بدورها إلى فهم أوفى للأسباب التي تدفع للقراءة . ويتركز انتباه الأطفال أحياناً على موضوع معين يجب أن يعد المعلم نفسه له . فمن المتوقع أن يرغب الأطفال في رؤية الكتب التي تتحدث عن الخيل بعد زيارة يقيمون بها إلى نادي الفرومية . ولا بد في الوقت نفسه من أخذ الحاجات الفردية بالحسبان .

وقد تبين في معظم الحالات أن من المفيد تقديم مواد الكتابة والرسم في زاوية الكتب ، لأن الأطفال يرغبون في تسجيل الأشياء التي تثير اهتمامهم أو تصويرها مستعينين بالأشكال التي تعرضها الكتب .

ولا بد من الإشارة الى أن المدرسة تستطيع الافادة أيضاً من الخدمات التي تقدمها المكتبات المحلية في معظم دول العالم . ومن الممكن أخذ الأطفال الى هذه المكتبات في مجموعات ، حيث يتاحون على نظامها ، ويستطيعون اختيار الكتب وقراءتها أو استعارتها إذا كان نظام المكتبة يسمح بذلك .

و - البرامج اللغوية

أدى الاهتمام بالأطفال ذوي الخبرات القليلة الى القيام ببحوث وتجارب حول الطرق الممكنة لتقديم تعليم خاص لهم بالإضافة الى البرنامج المدرسي العادي . وقد قامت هذه المحاولات في دول عديدة - كما ذكرنا في موضع آخر من هذا الكتاب - ومن ضمنها تلك المحاولات التي أجراها بيرايير وانجلمان Boreiter and Engelmann في الولايات المتحدة الأمريكية لتقديم برامج تعليمية متدرجة الصعوبة في ظروف يتم ضبطها بدقة ، وبرنامج التنمية اللغوية الذي أجري في إنكلترا بصفته جزءاً من مشروع مجلس البحوث في العلوم الاجتماعية والذي استخدمت فيه مجموعة بيودي Peabody للتنمية اللغوية في شكلها المعدل . وبالرغم من أن قضية تقديم البرامج المركبة للمتدرجة الصعوبة والألعاب اللغوية ما تزال موضع جدل كثير نظراً لنقص الرونة فيها ، واحتمال تراجع جدواها على المدى البعيد ، فإن من الأهمية بمكان ، على كل حال ، أن يعي المعلم المظاهر المختلفة لاستخدام اللغة . وللبرامج المركبة فضل على الأقل في أنها تفتت الانتباه الى عناصر هامة مثل استخدام اللغة من أجل الشرح والمقارنة وإعطاء التوجيهات . وقد جاء في تقرير بوللوك Bullock لقسم التربية في إنكلترا في عام 1975 : « أن تلك البرامج قيمتها في تنبيه المعلمة الى الحاجات اللغوية الخاصة ، وفي مساعدتها على التأكد من مشاركة كل طفل بصورة فعالة ضمن مجموعة صغيرة . وأن للدلالة التي تساعد المعلم على تنمية لغة الطفل قيمتها أيضاً ، على أن الدليل يجب أن يكون داعماً لمبادرة المعلمة لا بديلاً عنها . كما أن البرنامج يجب أن يشكل جزءاً أساسياً من المحيط الغني الذي توجهه المعلمة بوصفه مصدراً لحوافز مستمرة على استخدام اللغة » (Department of Education, London) .

هذه نماذج للممارسات الحديثة في مجال تنمية المهارات اللغوية في مرحلة ما قبل المدرسة . وقد تبين لنا منها أن هذه الممارسات تأخذ بالحسبان الواقع المتمثل في أن لكل طفل إيقاعه الخاص في النمو ، ولكنها تنظم التعليم بصورة مفسودة ضمن اوضاع عوائية في الوقت ذاته . إنها تسمح بالتصميم الفردي والتباين ولكنها تفر بالحاجة الى اتباع خطوات متتالية في التعلم وممارسة مهارات مخططة بعناية . أضف الى ذلك أنها تشجع تعلماً متكاملأ تغني فيه المهارات اللغوية جميع مظاهر المنهج وتتغذى منها في آن واحد .

وحيث نتأمل في مظاهر النمو البشري التي تتأثر بمهارات الاصفاء والحديث والقراءة والكتابة ، وننظر في الكيفية التي تسهم بها الخبرات التي نصادفها في تطوير هذه المهارات، تتجلى لنا ضخامة المهمة المنوطة بالمعلم (أو المعلمة) في مرحلة الطفولة المبكرة .

الفصل الثامن

الرياضيات

تهيد

حين يسمع المرء كلمات الحساب والرياضيات ربما تساور الى فحته أن الأطفال يتعلمون في المدرسة ما قبل الابتدائية قراءة الأرقام وكتابتها والقيام بالعمليات المروقة وهي الجمع والطرح والضرب والتقسيم . والواقع أن الطفل قبل أن ينخرط في هذه الأنشطة الحسابية المتقدمة نسبياً ، عليه أن يكتسب خلفية واسعة .

وكما أن هناك جوانب عديدة من الاستعداد يجب أن تنمو قبل أن يتمكن الطفل من القراءة ، فهناك أيضاً جوانب من الاستعداد تسبق التدريب الحسابي بالمعنى الضيق للكلمة وتساعد عليه . وهذا النمو للاستعداد الحسابي هو ما تعنى به تربية الطفولة المبكرة .

أولاً - فعاليات الاستعداد

يحتاج الطفل الى كثير من الفرص الدارضة والمقصودة يقوم فيها بالقياس والوزن والبناء والتقسيم والتقدير لكي يفهم وظيفة الحساب وعلاقاته . ومن اللازم أن يجتري الصنف على العديد من التسهيلات في سبيل توسيع اللعب في هذا المجال . فالمعلمة تستطيع مثلاً أن تخطط دمي بلاستيكية صغيرة حمراء وزرقاء معا لتعلمها أن هذا سيدفع الطفل على الأرجح ليفرزه بحسب اللون . كما أن استخدام المكعبات والرمل والماء ومواد البناء والتراكيب الأخرى يسهل عمليات مقارنة الأشياء بعضها ببعض وتركيبها وفصلها بعضها عن بعض . فقد يقارن الطفل على سبيل المثال مستويات الماء في زجاجتين متماثلتين ، ويقرر أن هذه المستويات واحدة . ولكنه يحتاج الى خبرة طويلة في التعامل مع الماء قبل أن يتمكن من إدراك أنه إذا أفرغ محتويات إحدى الزجاجتين في

قارورتين أصغر حجماً فإن هاتين القارورتين الصنوبريتين محتوياتان على كمية الماء التي كانت في الزجاجاة الأصلية نفسها .

إن المربية الجيدة تحاول أن تشجع الطفل على إيجاد حل لمشكلاته الرياضية ، فهي تساعد الطفل مثلاً على حساب سطح الكتاب الذي يريد تغليفه بصورة عملية ، أو تجعله يقدّر كمية القماش التي يحتاج إليها لصنع رداء للعبة ، أو تشجعه على جمع قصاصات من الأنسجة لعمل لوحة جدارية . وهي تستغل العلاقات الرياضية التي تقع ضمن فعاليات متعددة كأن تطلب من الأطفال أن يحسبوا الأعيال التي يستطيعون القيام بها خلال دقيقة واحدة أو خمس دقائق ، وأن يعدوا كؤوس الماء التي أفرغوا فيها الأبريق أو الزجاجاة ، والخطوط التي يسرونها للوصول إلى باب الصف أو باب المدرسة . كما تجري معهم عدداً من العمليات الرياضية أثناء الطهي ، وتجعلهم يتوصلون إلى بعض الحقائق عن المساحة والحجم أثناء ممارسة أعمال التركيب والتنظيف وتعليب المواد المختلفة في سناديق ملائمة . وحين تكلفهم الإشراف على حائزات المدرسة أو الصف توفر لهم فرصاً كثيرة من أجل عد النقود ، وفرز الطوايع ، وكتابة القوائم ، وحساب الدخل اليومي . . . الخ .

والواقع أن الفعاليات ذات العلاقات الرياضية أكثر من أن تحصى . وقد لا نكون مبالغين إذا قلنا أن المعلم الماهر يستطيع أن يرى علاقات رياضية في جميع الفعاليات التي تمارس في تربية الطفولة المبكرة ، ومن هنا كان من المفيد التوقف عند أهم هذه العلاقات .

ثانياً - العلاقات الأساسية

هناك علاقات لا غنى عنها في نمو التفكير الحسابي . وحين يفهمها الطفل يصبح مستعداً لمعالجة أشكال العد والقياس .

علاقات « المسافة أو الطول » ، وهي علاقات أساسية ، يجب أن تكون مفهومة من الطفل قبل أن يتمكن من استخدام الطرائق الدقيقة في القياس . ولا بد له من أن يدرك المفاهيم البسيطة مثل قريب ، بعيد ، طويل ، قصير ، قبل أن يصبح للمتر وأجزائه وأضعافه أي معنى لديه .

إن الأطفال يكتشفون في الواقع بعض علاقات البعد خلال اللعب ، ولكن المعلم يستطيع إزهاق إدراكهم لها عن طريق عرض بعض الأمثلة ومناقشتها في الصف .

ومن العلاقات الأساسية أيضاً لظهور الاعتماد الحسابي علاقات « الوزن » . وهناك تمارين عديدة تساعد على فهمها مثل : « هل هذه الكرة أثقل أم أخف من الكرة

الأخرى ؟ » - وحين يتكون المفهوم العام للوزن والفروق فيه يمكن للأطفال البدء في فهم المفاهيم الدالة على هذه الفروق مثل الكيلوغرام وأجزائه وأضعافه .

كما أن علاقات « الأجزاء / الكل » تعد ضرورية لفهم العمليات الحسابية المعقدة . ويستطيع المعلم إبراز هذه العلاقات بقوله مثلاً : « هل تريد كوباً كاملاً من الحليب أم نصف كوب ؟ » وقوله : « سياخذ كل منا قطعة من قالب الحلوى » .

وهناك أيضاً علاقات « الحجم » . ويمكن أن يدعم الفهم الأولي لهذه العلاقات بالإشارة إلى الفروق في الحجم بين الأشياء واستخدام المفردات المناسبة مثل : « القليل كبير والأرنب صغير » .

أما فيما يتعلق بعلاقات « السعة » ، فإننا لا نتوقع من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة أن يستطيعوا إدراك مفهوم « السعة » بصورة كمية دقيقة ، وأن يقيسوا مثلاً ربع كوب من الحليب بدقة . ولكننا نستطيع تقديم بعض الكلمات التي تدل على هذا المفهوم مثل : أكثر ، أقل ، ملعقة ، كوب . . . الخ .

كما أننا لا نتوقع من هؤلاء الأطفال أن يكونوا قادرين على تحديد « الزمن » بدقة . على أن فهمهم للعلاقات الزمنية يمكن أن ينمو باستخدام مفردات تعبر عنها مثل : « من جاء قبل الآخر ، أنت أم والي ؟ » و « هذا حدث وقع منذ زمن طويل » و « منذهب للترهة حالاً أو الآن » . وإذا ما رددنا على مسامعهم كلمات : ثانية ، دقيقة ، ساعة ، يوم ، أسبوع ، شهر ، سنة ، (على الرغم من قناعتهم بأنهم لا يفهمون هذه الوحدات الزمنية بدقة) فإننا نكون قد زدناهم بالمفردات الأساسية . وإذا ما تبه . الطفل إلى أن اليوم أطول من الساعة ، وأن الساعة أطول من الدقيقة ، فإنه يكون قد اجتاز خطوة في فهم الزمن .

هناك مبادئ أولية يمكن أن تفرس في فترة مبكرة من العمر ، منها مبادئ قياس « الحرارة » . ويتم ذلك من خلال ذكر كلمات « حار وبارد ودافئ » مع الأشياء أو الحالات التي نوصفها ، ومن خلال الحديث عن الفصول الأربعة .

ويعد فهم هذه العلاقات البسيطة ضرورياً لتحديد درجات الحرارة الذي يتعلمه التلاميذ في المراحل القادمة .

ومن الممكن في هذه الفترة أيضاً تعريف الأطفال بقطع « التند » و « جملات » استخدامها ، وإدخال مفاهيم البيع والشراء وصرف النقود وكسبها دون أن نتوقع منهم أن يفهموا بدقة قيمة كل من القطع والعمليات . ومن الممكن ، في الفترة نفسها ، تكوين إدراك « للأشكال الهندسية » ،

والاستعداد لفهمها عن طريق استخدام الدوائر والمربعات والمثلثات والتحدث عنها

وحين يفهم الطفل هذه الأبعاد العامة (الطول ، الوزن ، الاجزاء ، الحجم ، النسبة ، الزمن ، الحرارة ، النقد ، الاشكال) فإن الانتقال الى القياس الدقيق لهذه الأبعاد في مرحلة لاحقة يصبح سهلاً نسبياً .

ثالثاً - الأرقام والعد

من الطبيعي أن تكون معالجة الأرقام والعد من أكثر العناصر أهمية في أي برنامج يهدف الى تكوين الاستعداد للحساب . والهدف البعيد لذلك هو القدرة على التفكير بالأرقام دون الرجوع الى الأشياء ، أو التفكير المجرد بلغة الأرقام . على أنه يجب أن يؤخذ بالحسبان أن هذه المهارة تتطلب وقتاً طويلاً ، وهي لا تنمو في سياق مجرد .

إن التفكير بالأرقام ينشأ في سياق محسوس يتعلم الطفل فيه مفهوم « الواحد ، و الاثنان » و « الثلاثة » الخ . . من خلال التعامل مع وحدات ومجموعات من الأشياء المألوفة في وسطه المباشر . ومن الأساليب المساعدة على ذلك أن يسأل الطفل مثلاً : كم أنفك ؟ وكم عيناً لك ؟ أو أن يطلب منه أن يلمس كل شيء بأصبعه حين يبدأ العد . ومن المفيد أن يجري التركيز على أعداد الأشياء أثناء الحديث كأن يقال : « لدينا هراجتان هنا » و « احضر لي هاتين العلبتين الموجودتين فوق المنضدة » ، واجراء ألعاب تتطلب استخدام الاعداد . وفي أثناء ألعاب التركيب مثلاً يمكن سؤال الطفل : « كم عدد القطع التي مملك ؟ » و « كم عدد القطع التي معي ؟ » الخ وعلينا ألا ندهش إذا رأينا أن اكتساب مفهوم العد يتطلب وقتاً طويلاً ، كما أن علينا ألا نجعل من عملية اكتساب مفاهيم الاعداد عملية تنافسية . والاحذر بنا أن نترك كل طفل يتقدم بسرعه الخاصة .

وما يجب أخذه بالحسبان أن القدرة على تعداد الأرقام الواحد تلو الآخر لا تعني دائماً أن الطفل يفهم هذه الأرقام . فقد يستطيع الطفل أن يعد حتى الرقم 10 ، ولكنه لا يفهم بالضبط معنى « ثلاثة أشياء » . ولا يعني ذلك أن علينا ألا نعلم الطفل العد عن ظهر قلب ، ولكننا نؤكد أن هذا العمل ليس كافياً . فقد يظن الطفل - كما أشار بياجه - أن ست قطع متباعدة من السكاكر أكثر عدداً من ست قطع متقاربة أو مجمعة في حيز ضيق . وفي هذه الحال يخلط الطفل بين مفهومي المكان والعدد ، على أنه يستطيع التمييز بينهما تدريجياً عن طريق اللعب بالأشياء المحسوسة والتعامل معها .

وحين يصل الأطفال الى المدرسة الابتدائية تكون مفاهيم الاعداد قد تكونت لديهم نوعاً ما ، ولكن معظمهم يظلون مرتبطون بالأشياء المحسوسة ، ويجدون صعوبة في التعامل مع مفاهيم الاعداد بصورة مجردة . وقد أشار بياجه الى ذلك فقال : « إن

العديد من الأطفال الذين يدخلون المدرسة الابتدائية ليسوا مستعدين للتعامل مع المفاهيم المجردة « (بهاجه 1965) . وهذا يعني إتاحة الفرصة هؤلاء للاستمرار في أنشطة الاكتشاف واللعب ، وفي التعامل مع الأشياء المحسوسة حتى ما بعد اجتيازهم مرحلة التربة ما قبل المدرسية .

رابعاً - المفردات المساعدة

من المعروف أن هناك مفردات مساعدة على تكوين الاستعداد الحسابي . وهذه المفردات واسعة جداً . ولكننا سنكتفي هنا بذكر بعض المفاهيم والأشياء والعلاقات الأساسية التي تسهل تعلم العمليات الحسابية فيها بعد ، وهي :

يعد	صغير	أمام	كم عدد ؟
يجمع	كبير	خلف	الفصول الأربعة
يقس	أصغر	وسط	فنان - فنانين
يشترى	أكبر	داخل	كأس أو مكيا
يبيع	عدة (أشياء)	خارج	ملعقة كبيرة
يلعب	بعض	معاً (مع بعض)	ملعقة صغيرة
يصرف (العملة)	كثير	ضعف	كيلوغرام
يطرح	مجموعة أو جماعة	نصف	وزن
يضرب	كل - جميع	أعلى (سطح)	ميزان
يوزع	الأول	أسفل (قعر)	ليرة
يأخذ	الثاني	حذر	نصف ليرة
يقسم	الأخير	يلد	ثن أو سعر
يزن	زوج - أزواج	دائي	دائرة
طويل	كامل	قريباً	مربع
قصير	ناقص	فيها بعد	مثلث
ثقل	مملوء	أحياناً	زاوية
خفيف	فارغ	دائماً	
ضيق	مشابه	يوم	
واسع	مختلف	أسبوع	
نحيف	قبل	شهر	
سحين	بعد	سنة	

هن : مكارثي وموسن ، مصدر سابق ، ص 264 ، يصرف .

خامساً - المواد والتجهيزات

إن صف الأطفال الصغار بشكل غيراً رياضياً . ونظرة سريعة في أرجاء الغرفة تكشف عن العديد من المواد والأجهزة التي تناسب الخبرات الحسابية . ففي علبة الخشب أحشاب لها طول وعرض ومساحة ، وفيها مسامير يمكن فرزها وعدّها وتحديد ما يستخدم منها في كل حالة . وهناك فراشي وحاوليات للدخان يختار منها ما يناسب حجم الفراشي ، كما تختار قطع الورق بحسب الشكل أو الأشكال التي يواد رسمها أو تلويها . وفي زاوية التشكيل يوجد صلصال له حجم وكثافة ، ويمكن تقسيمه ونحزته إلى قطع صغيرة وإعادة تشكيله . كما أن المعجون فيها يمكن تقطيعه وضغطه ومدّه بأشكال مختلفة . ومن الممكن استخدام قوالب الحلوى الصغيرة ذات الأشكال الزخرفية والهندسية المختلفة لتشكيل المعجون على النحو المراد .

ويوفر اللصق خبرات بالعديد من الأشكال التي يمكن ترتيبها في أنماط متعلدة كما أن الكميات الملونة والملاقط وحبات الخرز يمكن فرزها وتصنيفها وعدّها وتنظيمها في مجموعات رئيسية ومجموعات فرعية .

وتمثل منظمة الطعام بما تحويه من مواد وتجهيزات فرصة مثالية للعمليات الحسابية . فهناك الأكواب والفوط التي يمكن عدّها وترتيبها بحسب عدد الأطفال ، وهناك العصير الذي يجب أن يكتفي الجميع بإفراغ الابرين الكبير في الأكواب الصغيرة ، وهناك قطع البسكويت أو الفطائر التي يجب أن تكون معادلة أيضاً لعدد الأطفال وهكذا .

وحيث تنتقل إلى زاوية قطع البناء ، نرى أن الطفل يتعلم الكثير عن العلاقات والأشكال وهو يفرز القطع ويصنفها ويجمع بعضها إلى بعض ويعيد ترتيبها ، استناداً إلى اللون والحجم والشكل والصيغة الكلية التي يريد التوصل إليها . وخلال هذه العمليات يجري التمسك بمبدأ التعادل بين طرفي البناء ، سواء أكان جسراً ، أو مسكناً ، أم سيارة ، لجعل البناء ثابتاً قادراً على الصمود .

أضف إلى ذلك أن الأناشيد والأغاني وأدوات الايقاع وحركات الجسم جميعها تسهم في إكساب الطفل خبرات بالأعداد والاتجاهات ، وأن الأحاسيس توفر خبرات بالأشكال وصيغ تنظيم المكان ولا سيما حين يجد الأطفال بأنفسهم مقاييس الحل .

وتشكل الموازين والساعات القديمة مواد إضافية في تقديم الخبرات الرياضية . ولا يخفى أن زاوية العمل المنزلي توفر أيضاً فرصاً عديدة للاكتشافات الرياضية .

فمجموعات أدوات المائدة وتشكيلات الاثاث ، والنياب وغيرها تساعد الأطفال على أداء أدوار الكبار التي تتضمن عمليات حسابية عديدة . كما أن الماء في الحوض والأوعية يعطي الأطفال فرصة لاستكشاف السعة والحجم وقياس السوائل .

وهناك مواد مساعدة تم تصميمها بغرض تنمية الفهم الرياضي ، منها القطع والقضبان والمكعبات التي تعطي الصغار والكبار فرصاً عديدة ليروا المبادئ والعمليات الرياضية بشكل عملي محسوس . فمما يسهل على الأطفال ذكرين مفهوم دقيق مما يعنيه الرقم (78) على سبيل المثال ، أن يتم تشكيل خط طوله 78 سم ، عن طريق وضع (7) وحدات عشرية (طول كل منها ديسيمتر) وثلاثي وحدات مفرقة (طول كل منها سنتيمتر) فوق الديسيمتر الأخير .

ومن هذه المواد الكتب متدرجة الصعوبة ، وهي تشتمل على دليل للمعلم ، وكتب أو دفاتر عملية للأطفال . ويجد العديد من المعلمين والمعلمات في هذه الكتب مصدراً غنياً بالأفكار يساعدهم في تخطيط تعليمهم والسير فيه بنجاح .

سادساً - دور المعلم

إن الأسلوب الذي يعتمد عليه المعلم في تنظيم الصف يحدد نوع الخبرات الرياضية التي يحصل عليها الأطفال في الدوسمة ما قبل الابتدائية . وهذا أحد الأدوار التي ينهض بها المعلم . فالصف المقترح يوفر مجالاً لتلبية الفروق الفردية عن طريق السماح للأطفال باختيار المواد والأنشطة التي يرغبون فيها والتي تؤهلهم لها خبراتهم السابقة ، ويستطيعون الانتقال منها الى مواد وأنشطة جديدة بحسب سرعتهم الخاصة .

كما أن المعلم الذي يختار مواد مفتوحة - أي يمكن استخدامها بأساليب متعددة - يعطي الأطفال فرصاً للاستجابة بحسب مستويات تفهمهم ، ويتيح لهم مجالاً أكبر للحصول على خبرة ناجحة . وحين يقوم المعلم بالتخطيط ، يجب أن يقوم كيفية استخدام الأطفال للمواد المتوفرة قبل أن يقرر ما الذي يجب إضافته إليها .

وعمل المعلم أن يأخذ بالحسبان أن القياس مظهر حسابي يثير اهتمام الأطفال . فالطفل يقف مثلاً بجانب شجرة وقياس ظلها بالمقارنة مع ظله ، أو يقيس عمق حفرة ما بإدخال يده فيها . لذلك يستطيع تشجيع هذه العملية باستخدام عصا أو قلم بقياس طول شئ ما . وحين يقول الطفل أن التربة كانت في الاسبوع الماضي عند ذلك الحد ، ووصلت هذا الاسبوع الى هذا الحد ، يضع المعلم علامة جديدة تساعد الطفل على تقدير الطول الذي كسبته خلال هذه الفترة . ويستطيع المعلم استعمال مسطرة بهذه المناسبة لتعريف الأطفال بها وبكيفية استخدامها .

وهناك ملاحظة أخرى بشأن تسجيل الأرقام . فالأطفال يصادفون الأرقام في مواضيع عديدة . فهناك أرقام على جهاز الهاتف ، وأرقام على صفحات الكتب التي يتداولونها . ويستطيع المعلم كتابة الأرقام في مواضيع مختلفة من الصف ، كالكراسي ، وخزائن الأطفال ليستطيع الأطفال تمييز بعضها عن بعض ، كما يستطيع كتابة المعلومات أثناء اللعب والعمل . فحين يقوم الأطفال بأعداد الطعام تذكر المعلمة المقادير المستخدمة وتسجلها للاستخدام في مرات قادمة . وحين تذكر طفلة تاريخ ولادتها تسجله المعلمة للاحتفال بعيد ميلادها . وحين تقرأ المعلمة في كتاب تضع إشارة على الصفحة (٦٥ مثلاً) التي تحتوي إحدى القصص المحببة للعودة إليها في وقت آخر . وهكذا يبي الأطفال أهمية كتابة الأرقام ، ويعرفون أن ما يكتب يقرأ ، ويساعد على التذكر .

ومن الممكن للمعلم أيضاً قياس أطوال الأطفال وتسجيلها ومقارنتها بعضها مع بعض ، أو مقارنة طول الطفل نفسه في أوقات مختلفة . وهكذا يجمع بين القياس والتسجيل في نشاط واحد .

الفصل التاسع

الخبرات العلمية

تمهيد

ذكرنا أن محتوى المناهج الحديث في تربية الطفولة المبكرة يشكل من أنشطة يقود بعضها الى بعض ويغني كل منها الآخر . ومن هنا فإن الخبرات العلمية - في إطار هذا المناهج - يمكن أن تحدث في سياق أنشطة متنوعة ، كما يمكن أن تزوي بدورها الى خبرات متنوعة أيضاً . فانشغال الأطفال - على سبيل المثال - في صنع رجل الثلج ، الذي يلوح عادة ضمن أنشطة اللعب ، يمكن أن يوفر لهم الاتصال بمبادئ الجغرافيا والكيمياء والفيزياء والحساب وغيرها من خلال مناقشة الجو والثلج والجليد والشكل والحجم والوزن الخ ويتيح لهم الفرصة للعب الجماعي وتقدير أهمية التعاون وتوزيع العمل . والشيء نفسه يمكن أن يقال عن زراعة البذور ورعاية النباتات . فهذه الفعالية التي تدرج عادة ضمن الأنشطة العلمية ، يمكن أن تقود الى تعريف الأطفال بمبادئ الحساب عن طريق جعل الأطفال يعدون النباتات والبراعم والثمار وقيسون مساق النباتات ، وتتيح الفرصة لتدريب المهارات اللغوية وتنميتها في هذه المجالات ، كما تساعد على تنمية الشعور بالمسؤولية وحبة الكائنات الحية . على أن هذا التداخل لا يمنع من ذكر بعض الظروف التي تحذب الأطفال للأنشطة العلمية ، وتنمي خبراتهم في هذا المجال .

أولاً - الاتجاهات الايجابية

إن جذب أطفال ما قبل المدرسة الى الاهتمام بالعلوم الطبيعية ليس بالأمر الصعب نظراً لفضول الأطفال الكبير بشأن العالم الذي يحيط بهم . ويستطيع المعلم الاستفادة من الموضوعات التي يعرف عنها كموضوعات الأحياء والتشريح والكيمياء والفيزياء وغيرها لتنمية الروح العلمية عندهم . ولما كانت مواقف المعلم لزاء العلم ولا سيما أسلوبه في

حل المشكلات والتجريب وجمع المعلومات ، تؤثر في مواقف الأطفال ، فإن عليه أن يتحلل بأكبر قدر من الدقة في تناول القضايا العلمية ، وأن يضبط مشاعره أو يخففها في مجالات معينة أحياناً ، لأن الأطفال يكسبون الاتجاهات السلبية التي يلاحظونها لدى معلمهم . فربما كان المعلم - على سبيل المثال - لا يرتاح لعالم الحشرات وكانت ردود فعله إزاء هذه الكائنات تتمثل إما بقتلها أو الفرار منها ، والمطلوب منه في هذه الحال أن يراقب نفسه وأن يكون حريصاً على ألا ينقل ردود فعله إلى الأطفال لأنها لا تتعدى أن تكون مسألة انفعالية بعيدة عن الموقف العقلاني الذي يتطلبه المنطق العلمي . فهناك - بالطبع - حشرات مؤذية يستطيع المعلم تحديدها والتنبيه إلى خطورها ، وهناك العديد من الحشرات غير الضارة التي يمكن أن تكون موضوعاً للفحص العلمي الثاني .

والشيء نفسه يمكن أن يقال عن الجور . فالكثيرون من الناس ، ومنهم المسؤولون عن الرصد الجوي في الإذاعة والتلفاز ، يصرحون بأن الجو العائم البارد هو جوسمي . وهذا موقف يؤسف له لأن هذه الاتجاهات السلبية سرعان ما تنتقل إلى الأطفال وتستولي عليهم . من هنا كان على المعلمين ألا يعلنوا عن تحيزهم لبعض أحوال الجو بل أن يحاولوا إبراز الجوانب المثيرة في جميع الظروف الجوية ، وأن يشرحوا العوامل الكامنة وراء هذه الظروف على أفضل نحو ممكن . فاستماع الأطفال إلى أسباب المطر والثلج والبرد والغيوم والرياح ، وإلى أساليب تكيف الحيوانات مع هذه الأوضاع ، أفضل فهم من الاستماع إلى تعليقات طائشة بصديدهما (مكارثي وهيوستن) .

ثانياً - خبرات الأطفال والبيئة المحلية

بالرغم من أن المعلم يريد أن يكسب أطفاله معلومات جديدة ، فمن المرغوب فيه أن يبدأ من حيث يقف الأطفال ، ويتقبل مما يعلمون إلى ما لا يعلمون . فتمليح الأطفال أن وضع جسم صلب في الماء يزيجه من مكانه لا يكون مجدياً إلا إذا كان الطفل قد صادف مشكلات مرتبطة بهذا الموضوع ، أثناء وضع الذمعية للاستحمام في حوض مملوء بالماء حتى الحافة ، على سبيل المثال . فهذا يجب على المعلم أن يجمع معلومات واسعة ، وبصورة مسبقة عن المجتمع المحلي بصورة عامة ، وعن كل طفل بصورة خاصة .

إن هذه المعرفة المسبقة تساعد المعلم بطرق متنوعة . ومظاهر المجتمع المحلي يمكن أن تأخذ مكانها بين المراد المستخدمة في الصف أو التي تزيينه . فإذا كانت المدرسة في منطقة ريفية فإن صور الحظائر والمزارع والآلات الزراعية والحيوانات يمكن أن تزين الجدران . ومن الممكن أيضاً استخدام صور المناظر الطبيعية وصور المؤسسات الموجودة في البيئة لهذا الغرض . ويمكن إحضار قطع التركيب والكتب التي تتضمن موضوعات

وأخصاصاً مألوفين للأطفال ، كما يمكن أن يعنى اللعب التمثيلي بأداء الأنشطة الزراعية وتقليد الادوار الشائعة في البيئة الريفية . ولما كان زراعة النباتات وتربية الحيوانات مألوفة للأطفال فلها يمكن أن تشكل سياقاً مناسباً للتعليم . فالعناية بالحيوانات في المدرسة - مثلاً - تتيح الفرصة للأطفال للمشاركة فيها ، وتعمل المسؤولية التي تسلبها . أضف الى ذلك أنها تقدم أيضاً تعليماً مبكراً حول الاقدام والمناقب والجلد وولادة الصغار ونموهم . والطفل الذي يحتاج الى قدر من الاطمئنان أو الى فرص مناسبة ليظهر التعاطف مع الآخرين ، يستطيع أن يقوم بذلك بشكل فعال من خلال احتكاكه بالحيوانات ، لأن متطلباتها تقل عما يطالب به العديد من أقرانه . وهكذا تكون البيئة نقطة انطلاق لخبرات التربية ما قبل المدرسية ، في المجالات العلمية كما في غيرها .

ثالثاً - توسيع اهتمامات الأطفال

مع تقدم الأطفال في العمر يستطيع هؤلاء الحصول على معلومات أكثر تفصيلاً عن النباتات الصنعية والأشجار والحيوانات والطيور التي تعيش في المنطقة من خلال الزيارات التي يقومون بها برفقة المعلم (أو المعلمة) . ويمكن الاقادة بشكل واسع من الفصول الأربعة وما يرافق كلاً منها من تغيرات في الطقس والطبيعة . وإذا كان هناك جدول فمن الممكن اغتنام هذه الفرصة لرسمه مع الكائنات التي تعيش فيه . وربما كان من الممكن أيضاً فحص بعض النماذج من خلال المجهر ، وتصنيفها وحفظها .

وإذا لم يكن بقرب المدرسة شيء من هذا القبيل فإن المعلم يستطيع تعويض ذلك من خلال توفير مواد مناسبة تثير اهتمام الطفل وتطلق استعداداته للتساؤل والبحث واختبار الفرضيات ومواجهة المشكلات والتلازم معها .

ومن الضروري أيضاً استغلال معظم الظروف من حيث الطاقات العلمية التي تنطوي عليها . فخص الانسان الروتيني بشكل فرصة مثالية لعد الامتنان ورسمها وتلوينها ، وللمساعدة في التخلص من أية مخاوف غير معقولة من طبيب الانسان . والطريقة المثل لذلك تتمثل بالإيضاحات البسيطة الصاعدة . والشيء نفسه ينطبق على الظروف الخارجية مثل حلول موسم القطاف وغير ذلك .

ويمكننا أن نقول أن هناك استراتيجيتين متكاملتين لتوسيع اهتمامات الأطفال ، تتمثل إحداها في إعادة كشف المحيط المباشر عن طريق الجولات والزيارات ، والأخرى في إحضار العالم الخارجي الى غرفة الصف .

فالمحيط المباشر أو المحلي يمتاز بكونه رخيصاً قريب المال . وهو - كما رأينا - عميق الجذور في الأشياء المألوفة والمحسوسة . وهذا يساعد في جعل الطفل يشعر بالثقة

والاطمئنان لأننا نستطيع العودة اليه دوماً لتوضيح المعلومات .

لقد ابتعدت المدرسة الحديثة كثيراً عن الفكرة القائلة بأنه لكي يكون خروج الأطفال من المدرسة ذا شأن ، يجب أن يكون على شكل رحلة مكلفة الى إحدى حدائق الحيوان ، أو الى شاطئ بحر بعيد ، أو محطة رئيسية ، وأصبحت تقتني في غالب الأحيان بتمرينات استكشافية بسيطة جداً . ومثال ذلك أن معلمة بريطانية أخذت بجموعات صغيرة من الأطفال في نزهة قصيرة بسيارة المدرسة الى شارع جميل جداً وأرثتم الأشجار التي تحف به من الجانبين والتي تتخللها أشعة الحريف . لقد هدفت المعلمة من هذه الرحلة الى إيجاد خبرة مشتركة تستزز العلاقات الإيجابية بينها وبين الأطفال ، وتستطيع استعادتها فيما بعد حين يأتي وقت حصص التذكر (لانتكاستر وغاونت) .

إن توقعات العمل الذي ينتج من أي زيارة يجب أن تكون واقعية ، فإن المرء لا يتوقع أن يلجأ المعلم بعد كل زيارة قصيرة الى المطالبة بتسجيل كل حدث وتصويره بالرسم والتلوين والرقص والغناء وقياسه وحسابه أيضاً . إلا أن ما بلفت الانتباه أنه يمكن أن ينتج عنها الكثير إذا ما بذل المعلم الوقت والجهد لتعزيز الزيارة وبدعمها باستخدام المصادر المتنوعة . وهذا مثال عما يمكن أن يتولد من الأنشطة بالاستناد الى استكشاف المحيط .

كانت المدرسة في هذا المثال واقعة في حي شعبي مزدحم ، مساكنه كثيفة بالرغم من حداثةها نسبياً ، والأشجار القليلة التي زرعت فيه أنلف معظمها وبقي بعضها يصارع البقاء . وبدا من النظرة الأولى أن أي إستكشاف للبيئة سيكون ضعيف المردود . إلا أن المعلمة أخذت الأطفال مع ذلك الى خارج المدرسة وللاصغاء عشر دقائق فقط . ولشد ما أثار دهشتها أنهم سمعوا خمسة وثلاثين صوتاً . فقد سمع أحد الأطفال الدوران الناعم لعجلة الدراجة ، وسمع طفل ثان صوتاً مدوياً لباب سيارة يفتح يمتص ، ولاحظ طفل ثالث طقطقة نار في حديقة . ثم عادوا فذكروا الخبرات ودونوها في دفتر الصف . ولما كان الصف موزعاً توزيعاً عمودياً فقد قام الذين يستطيعون الكتابة بتسجيل ذلك بأنفسهم ، بينما قام الآخرون بالرسم وأملوا ما يرغبون في قوله على المعلمة ، فكتبتهم لم يسخره بعد ذلك على الدفتر . كان يتوقع من كل فرد أن يسهم في ذلك ، وقد أدى المهمة بسرور ، وكان يتوقع أيضاً من كل فرد أن يبذل جهداً خاصاً من أجل دفتر الصف هذا ، لأن المعلمة تستعمله مرجعاً لاعادة اكتشاف خبرات الأطفال .

وقد تابعَت المعلمة الموضوع الأصلي للاصغاء أسابيع عديدة بصورة مستمرة خلال فترة صغيرة من النهار . ولم تكن تناقش العمل يومياً ، بل كانت تعود اليه حين يبدولها

ذلك مناسباً ، أو حين يثير أحد الأطفال أو مجموعة منهم مزيداً من النقاش . وتجند الأطفال أثناء ذلك عن الأصوات التي أجبها والتي لم يرقاها إليها ، وكتبوا كل ذلك في الدفتر . وكان لدى كل من الأطفال أفكار كثيرة حول الأصوات التي لم يرتع إليها . وهذا يجب أن يذكر المعلمين بمدى حساسية الأطفال للصغار إزاء الضجيج ، كما يجب أن يجعلهم يتساءلون جدياً عن جدارة بعض طرائقهم التنظيمية ، ويتأكدون من إحاطة الخبرات الممتعة الشيرة بالكثير من الهدوء والصفاء . لقد أصغى الصغار لزقزقة العصافير وأصوات القطار التي سجلوها ، كما سجلوا أصوات الصرير والخف والخط والمهمة والقرع والصفير ، مما ساعدهم على تطوير غنائهم وحركاتهم وروقتهم . وقد ارتجملوا أصواتهم الخاصة بواسطة النقر على الأشياء المهمة والانشاد . وهكذا ظهر الاهتمام بالآلات الموسيقية لدى مجموعة من الأطفال ، فأخذوا يفتشون عن الصور والمعلومات حولها . ويبدو أنهم جميعاً شغلوا إدراك الإصغاء لديهم (لانكاستر وغاوت) .

إن هذا الأسلوب في مقارنة العمل يوفر لكل شخص فرصاً ليقدّم إسهاماً ما . فالأطفال الذين يستطيعون الغناء بشكل جميل أو الرقص أو الإصغاء والتمييز بشكل مرفه ، يحصلون على فرص للتعزيز الإيجابي ، حتى لو كانت مهارات الكتابة والقراءة محدودة عندهم .

وحين تنتقل الى الاستراتيجية الثانية ، وهي إحضار العالم الخارجي الى داخل الصف ، لا بأس في أن نذكر بأن مؤسسات القرية ما قبل المدرسية تعتمد عليها الآن اعتماداً كبيراً في تنظيمها . وما الزوايا أو المراكز - التي أشرنا إليها فيما سبق - إلا شكلاً من أشكال تطبيقها . فزوايا البيت أو الأعمال المنزلية تحضر البيت بالفعل الى ركن من أركان الصف ، وزاوية العلوم بمناضله وخزائنها تعرض الكثير عن الجهاد والنبات والحويان بل وعن الإنسان نفسه . والشيء نفسه يملق على حائوت الصف وحديثه وغيرها .

ولما كان المتهاج في اتساع مستمر ، فإن مفهوم ما كان يعد مواد مناسبة للاستهلاك في غرفة الصف اتسع أيضاً . وأصبحت المواد المصنوعة كالصناديق ومراد الوصل والتعليب والأنابيب المطاطية والمصابيح الكهربائية تستعمل بصورة متزايدة ، إما في الأنشطة الفنية والحرفية أو في موضوعات البحث على مناضد الاستكشاف .

رابعاً - التجارب الفيزيائية

إن تزويد الأطفال بالمعلومات العلمية عن طريق تلقينهم إياها ليس كافياً . وإذا كان يراد لهم أن يتركوا المفاهيم الأساسية التي تنطوي عليها ، فمن الضروري إتاحة

الفرصة لهم لاجراء تجارب بسيطة ، والتعامل مع القضايا العلمية على المستوى المحسوس .

هناك مجالات عديدة يمكن البدء فيها بإجراء تجارب تمهيدية جيدة . فبدلاً من أن يقوم المعلم بتلقين الأطفال أن بعض الأجسام الكبيرة تفل وزناً عن بعض الأجسام الصغيرة ، على سبيل المثال ، يستطيع أن يقول : ابحثوا لي عن الأشياء الثقيلة الوزن في المدرسة . ثم يدع الأطفال يطلقون في المدرسة بهدف العثور على أشياء يقومون بوزنها ومقارنته بعضها ببعض . وباستطاعة المعلم (أو المعلمة) أن يساعدهم في تدوين الأوزان التي يحصلون عليها أو في إعداد رسم بياني بها . وهناك أعمال مشابهة يمكن أن تساعد الأطفال على اكتشاف الأشياء التي تطفو على سطح الماء ، وتلك التي تغوص في القاع . والمعلم المطلع يستطيع مساعدتهم أيضاً على التفكير في الأسباب الكامنة وراء الأحداث . فإذابة الثلج أو الجليد ثم تبخير الماء عن طريق الغلي يبين للأطفال أن الماء يتخذ أشكالاً جامدة وسائله وغازية ، ويبدد أن مشاهدة مثل هذه الأشياء وعماستها تحمل للطفل معنى أكبر بكثير من مجرد السماع عنها .

ومن الضروري الإشارة إلى أن التجهيزات الجيدة تسهل التجارب الفيزيائية إلى حد كبير . وهناك تجهيزات مفيدة بصورة خاصة مثل موازين الحرارة وطواحين الهواء والبطاريات الورقية والموازين والبكرات والمجاهر والمراصد ومقاييس الطول والبوصلات والمقناطيس ، بالإضافة إلى مجموعة كاملة من أدوات المطبخ . ولكن العنصر الذي يفضل جميع التجهيزات هو المعلم القادر على جعل الأطفال يمارسون بأنفسهم العمل والتجريب . وعلى المعلم أن يقدر بنفسه مقدار التوجيه الذي ينبغي عليه تقديمه في كل حالة ، فقد تكون بعض التجارب شديدة الخطر إذا لم يتم الإشراف عليها كلياً . ومن الواضح أن النواحي المقصودة بذلك هي التي تستخدم فيها المواقف الساخنة والزعجاج المقابل للكسر (مكائني وهيومن) .

إن المعلم يستطيع مساعدة الأطفال على التعبير شفوياً عما يفعلونه ، أو على إدراك النتائج المترتبة على عملهم إذا كانوا غير قادرين على ذلك . حل أن القاعدة العامة تتمثل في ترك الأطفال يجربون بأنفسهم ويفكرون بالأسباب والنتائج بأنفسهم أيضاً . فالشروع الشفهية لن تعينهم بالضرورة ، والعامل المأم هنا هو أفعال الطفل وممارسته الذاتية . لذلك يفضل أن يقتصر دور المعلم على تقديم بعض الاقتراحات وطرح بعض الأسئلة وضمان سلامة الأطفال .

خامساً - حل المشكلات

وحيث نعيد إلى الذاكرة عناصر الطريقة العلمية المتمثلة في : تحديد المشكلة ، وصوغ الفرضية ، واختبارها ، والتعميم ، نستطيع القول أن برامج تربية الطفولة المبكرة تنطوي على فرص كثيرة لاكتساب الخبرة في هذه العمليات .

صحيح أن الأطفال يبدؤون بالمحاولة والخطأ ، ولكنهم يستطيعون الانتقال لاستخدام الاجراءات العلمية في حل المشكلات في حدود امكاناتهم . ومن المؤكد أن الحماية في المدرسة ما قبل الابتدائية تنطوي على مشكلات كثيرة كالتبحث عن أسلوب لنسلق الحبل المذلي من سارية ، والتوازن أثناء المشي على عارضة خشبية ، ونكسور الصلصال أو تشكيله على النحو المطلوب ، واختيار الرعاء المناسب لصنع الكعكة ، وترويب القطع على الرفوف الخ . هذه المشكلات التي تتعدد بصورة متزايدة تمثل السياق الذي يشرب فيه الطفل على استخدام الطريقة العلمية . وستتوقف فيما يلي عند كل من العمليات العلمية التي يتضمنها حل المشكلات لنرى كيف تتجلى في مؤسمات تربية الطفولة المبكرة .

أ - تحديد المشكلات

إن الأطفال الصغار يحدون المشكلات بطرق مختلفة . فقد يقول أحد الأطفال الذين يلعبون بالرمل : أريد أن يبقى هذا التبق قائماً . وقد يقول طفل أمام منضدة اللعب بالماء : أود أن يبقى زورقي طافياً على سطح الماء . وهذه المشكلات ثم تحديدها والاعلان عنها بصراحة . وبالرغم من أن بعض الأطفال لا يعبرون عن مشكلاتهم بالكلمات ، فإننا نستطيع تخمينها بالنظر اليهم ومراقبتهم أثناء العمل على حلها . فقد يقوم طفل على سبيل المثال ، بإضافة بعض الماء إلى الصلصال إذا وجده سمكاً ، ويتجول طفل ثان يحمل المغناطيس في يده في أرجاء الصف لمعرفة الأشياء التي يجذبها ، ويقوم طفل ثالث بمضاهاة قطع الأحجية مع الأطر المتوافرة لتحديد مكانها الصحيح ، ويحاول طفل رابع القفز فوق حفرة الرمل ليعرف المدى الذي يستطيع قطعه .

ب - صوغ الفرضيات

تقدم ظروف المدرسة ما قبل الابتدائية فرصاً عديدة لصوغ الفرضيات ، وعارس الأطفال هذه العملية بسهولة إذا ما لقوا التشجيع الكافي . وقد يعبرون بالكلام عن فرضياتهم . فائتاء اللعب بالصلصال قد يقول أحد الأطفال لرفيقه : إذا وضعت ماء على قطعة الصلصال التي تشغل بها يصبح الصلصال رخواً وسهل العمل فيه . وحيث يرى طفل ثان أن الدهان يقطر من الفرشاة على الورق ، قد يقول لنفسه : لقد غمست

كل الفرشة في الدهان ولهذا السبب علق بها الكثير منه . وحين يجد طفل ثالث بعض حبوب الفاصولياء في حار ربما سأل المعلم قائلاً : هل تثبت هذه الحبوب إذا زرعتها ؟ (لندبرغ وسويڤلو) .

عل أن الأطفال لا يجهرون دائماً بفرضياتهم . فحين نرى أحد الأطفال يطعم السلحفاة أو يضع صمغاً عل ظهر الورقة التي رسم عليها رسماً أعجبه ، لا نعرف بالضبط ما الفرضيات التي وضعها هذا الطفلان ، ولكننا نخمن أن الأول فرض أن السلحفاة حيوان مثل الهر والكلب والدجاج ، وأنها تكبر إذا ما أطعمت ، أما الثاني فقد فرض أن الصمغ يثبت ورقة الرسم في الدفتر ويساعد عل الاحتفاظ بها .

د - اختيار الفرضيات .

يختبر الأطفال في الغالب فرضياتهم . وهذه العملية قد تحصل بمبادرة من المعلم أحياناً ، وبمبادرة الطفل ذاته أحياناً أخرى . ولناخذ عل سبيل المثال ثلاثة أطفال ينون بناية مرتفعة في الزاوية المخصصة للقطع . وأثناء العمل يواجهون مشكلة ما إذا كانوا يستطيعون إضافة طابق آخر للبناء ، ويفترضون أنهم يستطيعون إجراء ذلك ، ولكن كيف ؟ وهنا يظهر أكثر من بديل . فقد يقترح الأول مناداة طفل طويل يستطيع الوصول إلى الارتفاع المطلوب ، ويقترح الثاني مناداة المعلم . أما الثالث فيرى أن يؤن له بكرمي ليصعد عليه ويكمل البناء . ويتقبل الأطفال من طرح الاقتراحات إلى اعتبارها (لندبرغ وسويڤلو) .

والشيء نفسه يقال عن طفل يعمل في أحجية تتمثل في صورة طفل يرتدي بنطالاً أحمر . فحين يرى قطعاً حراء طويلة يفترض أنها رجلا البنطال ، ثم يختبر هذه الفرضية ويحقق منها .

د - التعميم

وكما يصمم الأطفال تجارب بسيطة فإنهم يستخلصون تعميمات منها . عل أن الأطفال يميلون غالباً إلى إصدار أحكام مريعة ولا سيما في المراحل الأولى . فالأطفال يتعلمون مثلاً أن النيات يسقى بانتظام من أجل أن ينمو . وهكذا يكررون السقي المرة تلو الأخرى ، ثم يكتشفون أن النيات قد ذبل ومات . وحين ينسألون عن السبب يستطيع المعلم توجيههم إلى ضرورة مراجعة عملهم وتقويمه ووضع خطة جديدة للتجربة أو التجارب التالية لضمان نجاحها .

سادساً - دور المعلم

يؤدي المعلم كما رأينا - دوراً هاماً في تشجيع حب الطفل للعلم . ويمثل موقفه عاملاً هاماً في تحديد مواقف الأطفال . فإذا كان المعلم يؤمن حقاً بأهمية الاكتشاف وعمليات البحث فإنه يوفّر وقتاً كافياً للأطفال لاستكشاف المواد استكشافاً كاملاً يعرفهم على خصائصها الرئيسية ، ويمتص الفرص السانحة للتجريب . فقد يسأل المعلم الطفل مثلاً : كيف نستطيع أن نعرف ؟ وقد يقدم اقتراحاً مثل : دعنا نحاول ، أو دعنا نجرب ذلك . وقد يضيف جهازاً أو أداة مثل المكبرة ، أو يعيد ترتيب المواد الموجودة في الغرفة بوضع الأهداف مثلاً على منضدة الاختبار ، ويثير فضولهم لإزائها .

وإذا ما كان المعلم نفسه يقوم بالملاحظة ، وإثارة الأسئلة ، والتجريب ، فإنه يدفع الأطفال ، على الأرجح ، إلى استخدام الأساليب نفسها لجمع المعلومات . وقد يستثير المعلم فضول التلاميذ أحياناً عن طريق طرح أسئلة تشجعية كقوله مثلاً : كيف فعلت ذلك ؟ على أن أسئلة المعلم وأحكامه يجب أن تبقى في حدود ضيقة لافساح المجال للأطفال لصوغ أسئلتهم وأحكامهم الخاصة . وفي هذه الحالة على المعلم أن يجيد الإصغاء لهم .

ويستحسن ألا يبلجأ المعلم إلى إدخال مواد وإنكار وأنشطة كثيرة في الوقت ذاته لئلا تزداد حماسة الأطفال لما جميعاً ، ويقل تركيزهم على أي منها . على أنه يجب أن يأخذ حاجات كل طفل بالحسبان حين يرتب الأجهزة والمواد في الصف بحيث يستطيع الجميع متابعة تجاربهم والتعمق فيها .

وجدير بالذكر أن المعلم الذي يحترم المواد يمثل غرضاً جيداً يقلده الأطفال في تقدير الاهوات والأجهزة والكائنات الحية والحرص عليها . فهو مثلاً بعيد الغتاطيس إلى مكانه بعد استخدامه ، ويقدم كبة كافية من الحبوب للدجاج ويسقي النباتات بعناية . وحين يرى الأطفال ذلك ، يتوقع منهم أن يجلدوا حذره .

الفصل العاشر

الخبرات الاجتماعية

تمهيد

يقصد بالدراسات الاجتماعية دراسة الكائنات الانسانية وعلاقتها بالبيئة ، لان الطرق التي يستخدم بها الناس موازدهم ، وتلك التي يتصلون بها مع الكائنات البشرية الاخرى ، تحدد نوع حياتهم .

إن الأطفال يكتبون في السنوات الأولى من عمرهم إهدراكاً لدواتهم في الزمان والمكان . فعالم الطفل يبدأ في الحقيقة بنفسه ، ثم يتسع سريعاً ليضم أسرته في البداية ، ومن ثم الوسط المحيط بها . وقد يمتد الى العالم بأسره .

إن مفهوم الذات الذي ينعيه كل طفل يتحدد استناداً الى العديد من خبراته الأولى في الزمان والمكان . فالطفل يحتاج الى أن يشعر بوجود مكان له ، وحين تتاح له الفرص لاقامة علاقات متعددة ، فإنه يصبح أكثر إطمئناناً الى مجاله الحياتي . وهو حين يجري ، ويتدحرج فوق العشب ، ويلعب بالرمل والماء ، ويستخدم مطرقة أو فرشاة يكتسب شعوراً بقوة الإدخالية .

إن الطفل يتعلم تدريجياً أنه أصبح قادراً على التحكم في أجزاء عديدة من محيطه ، وأن جوانب أخرى من هذا المحيط ما تزال خارج حدود سيطرته . على أن الطفل الذي مر بخبرات ناجحة عديدة يستطيع تقبل حدوده ، ويشعر بالرضا الناجم عن الأخذ والعطاء .

ويلاحظ أن الراشدين يحاولون توجيه الأطفال نحو المشاركة قبل أن يتكون لدى هؤلاء إدراك صحيح لمفهوم الأخذ والعطاء . والحقيقة أن الطفل ليس بالضرورة أنانياً حين يرغب المشاركة بجميع الأشياء مع الآخرين لأن مفهوم الملكية لم يتكون لديه بعد . فمن أجل تفهم شعور الآخرين ، يجب أن يكون لدى الطفل شعور واضح بذاته . ومن

هنا فإن نوع التفاعل مع الآخرين يتوقف على مدى معرفة الطفل بذاته .

إن التفاعل مع الآخرين يجلب المتعة والفائدة للطفل . على أن الطفل يجد نفسه أمام خيارين : فإما أن يلعب مستقلاً أو مرتبطاً بآخرين . وإذا ما أراد أن يلعب مع آخرين ، يجب عليه أن يقوم ببعض التنازلات ، لأن الآخرين يملكون مشاعر وحاجات أيضاً . فحين يلعب الأطفال بعضهم مع بعض يحتاج كل منهم إلى تعديل سلوكه ، كان يتنازل أحدهم عن الكرة التي بحوزته ، ويقتسم آخر قطعة الصلصال أو قطع البناء مع غيره ، وهكذا يستمرون في اللعب .

ولما كان الطفل يحصل من الآخرين على استجابات متنوعة ، بعضها ودي ، وبعضها عدائي ، فإنه يتغير تصرفاته الخاصة . فهو يقابل بالمقاومة حين يكون مبالغاً في السيطرة ، ويفقد حريته حين يفرط في الإذعان . وهكذا يتعلم إقامة التوازن بين القيادة والانقياد ، وتبادل الاحوار والمشاركة والتعاون ، ويكتشف أثناء ذلك إمكاناته وإمكانات غيره . فهناك أطفال يفضلونه خبرة في بعض الحالات وآخرين أقل منه خبرة . وهنا يكتشف الطفل الفروق الفردية . وحين يضم الصف أطفالاً من أعمار مختلفة ، فإن الأطفال يحصلون على فرص كثيرة للتفاعل على مستويات متعددة (لنديغ وسويديو) .

أولاً - مفاهيم الزمان والمكان

إن الشعور بالزمن ينمو تدريجياً . وقد ترد على لسان الطفل عبارة : بعد ساعة ، أو بعد يوم ، دون أن يعرف في الواقع معنى الساعة أو اليوم . ولكنه حين يستمع إلى الكلمات التي تدل على الزمن للمرة تلو المرة ، تبدأ معاني الكلمات بالانتضاح . فحين يكرر المعلم : سنقوم بزيارة بعد الظهر ، أو يوم الجمعة ، يفهم الطفل معنى ذلك . وحين تقول المعلمة أن الكعك سيصبح ناضجاً بعد نصف ساعة ، يعرف الأطفال أن فترة من الزمن يجب أن تضي قبل أن يصبح الكعك جاهزاً . وحين يزرع الأطفال بذرة ، يضطرون للانتظار حتى تبرز البنية فوق التراب ، وقد يضعون إشارات على لوحة خاصة لحساب الأيام التي تنقضي قبل ظهورها . وهذه فرصة تساعد الأطفال على فهم مرور الزمن .

ومن الممكن للمعلم مساعدة الطفل على رؤية أن ما يفعله يمثل جزءاً من تسابع زمني . فعين توضع أمامه صورة تمثل تدرجه في النمر منذ الولادة ، أو ينظم له جدول زمني يمثل ما سيفعله في الأسبوع التالي ، كأن يقال له أنه سيزرع بذرة يوم السبت وسيطعم المصافير يوم الأحد ، وسيحتفل بعيد ميلاده يوم الاثنين . . . فإن هذا يكشف له عن الاستمرار والتتابع وصنع التاريخ . وحين تستعاد الأحداث كأن يذكر

بأنه احتفل بالراحة بعيد ميلاده وقطع الكعكة ، فإن هذه الاستعادة تربط ماضيه
بالحاضر. بل ويستقبله أيضاً (لنديرغ وسويلو) .

والشيء نفسه يقال عن المكان . فالطفل لا يعرف ما معنى الكيلومتر مثلاً ، ولكنه
سرعان ما يalf الطريق بين المدرسة والمنزل مثلاً ، ويعرف أنه بدلاً من قطع الشارع
مسير على الرصيف ، ثم يلف الزاوية ويكمل السير حتى الزاوية المقابلة ، فالرصيف
المقابل ، فالبيت . وهكذا يطول السير عليه ، ولكنه يتفادى السيارات - كما قبل له .
وحين يجري في باحة المدرسة يستطيع اجتيازها في خط سير قصير ، أو اللف حولها في
خط سير طويل . المهم أنه يكتسب مفهوم المسافة تدريجياً أيضاً .

ويمكن للطفل أن يساعد أشكال التعلم هذه باستعمال مفردات مثل : أبعد وبعد
جداً ، وطويل ، وأطول ، وقريب ، وقصير الخ ، وهذه بدورها تعني لغة الطفل
أيضاً .

ثانياً - الاتصال

يتحسن اتصال الطفل حين يتفاعل مع الأشخاص المحيطين به . وهو يعمي في
البداية أن هناك طرقاً متعددة للاتصال . فهو يرى أبويه يتحدثان بالهاتف ، فيمكث
الهاتف بيده في زاوية البيت (في المدرسة) ، ويطلب من المخزن الاتيان ببعض
الاشياء . وقد يضع على كتفه حقيبة تشابه حقيبة موزع البريد ويعطي رفيقه رسالة كتب
عليها (خريشات) غير مفهومة . كما يدعي أحياناً أنه يصلح جهاز التلفاز في زاوية قطع
البناء ، ويقص أوراقاً صغيرة معلناً أنها بطاقات ركوب القطار ، وهكذا . . .
يستمر الأطفال في اللعب مستخدمين هذه الأشكال المتعددة من الاتصال يصبح مفهوم
الاتصال أكثر وضوحاً في أذهانهم ، ويتعلمون أنهم يستطيعون الاتصال مع أشخاص
بعدين شغوياً وكتابياً .

ثالثاً - الانتقال

يجعل الأطفال على خبرات عديدة بالانتقال ووسائل النقل بصورة ميكرة جداً .
وهذه الخبرة تظهر بصورة جلية في لعبهم . فالأشياء المتحركة تبهركم ، وتبهركم أيضاً
حركاتهم الخاصة من مكان إلى آخر بحثاً عن غيا لهم أثناء اللعب .
ويلاحظ أن الأطفال يحبون أن يستخدموا في لعبهم أشياء متحركة كالقطارات
وعربات الدمى والكرارات والكراجات . وحين يتنن بالقطع ينقلب عليهم تركيب
ميارات أو قطارات أو طيارات أو مركب مائة . وهم يحاطون بوسائل متنوعة للنقل
نضيف بعداً جديداً إلى حياتهم ولعبهم وتفاعلم مع الآخرين .

إن الأطفال يكتشفون سريعاً أن هناك طرقاً متنوعة للانتقال من مكان إلى آخر ،
وانهم يستطيعون الذهاب إلى أماكن بعيدة إذا ما ركبوا وسائل النقل بدلاً من السير على
الأقدام . كما أنهم يكتشفون أن الوسائل الآلية تجلب لهم المزايا التي يحتاجون إليها من
أماكن بعيدة . حين يلعب الطفل في زاوية قطع البناء ، فإنه كثيراً ما يلجأ إلى تركيب
شاحنة يشحن عليها القطع الصغيرة .

رابعا - الانتاج والاستهلاك

تتكون هذه المفاهيم الأساسية في الاقتصاد من خلال اللعب التمثيلي في المدرسة
ما قبل الابتدائية - ولا سيما من خلال عمليات البيع والشراء .

ففي الصفوف التي تتبع للأطفال أن يمثلوا دكاناً للأحذية ، أو بقالة ، أو مكتبة
يستطيع هؤلاء أن يمارسوا البيع والشراء ، كما يستطيعون تجهيز المواد التي يبيعونها من
خلال اللعب بالصلصال أو العجوة أو الخشب أو إعداد الطعام أو تركيب القطع ،
وهذه المواد يمكن أن تتنوع لتشمل الطعام والأثاث ووسائل النقل وغيرها .

إن حياة البشر تتوقف على الموارد الطبيعية من أجل الغذاء والكساء والمأوى ،
والأطفال يدركون اهتماماً كبيراً بهذه الأشياء . فنفخ البلبس ، وصنع الحبز والكعك ،
وغسل الفواكه والخضار تعد عمليات أساسية يستطيع الطفل فهمها والمشاركة فيها .
وهناك موارد طبيعية تختلف من مكان لآخر . ففي المناطق الريفية يربي الناس الدجاج
الذي يأكلونه ، أو يستعملون الخضار التي يحتاجون إليها . وفي مناطق أخرى يعمل
الناس في المناجم والمصانع . وكما يمثل الأطفال أدوار تربية الحيوان وزراعة النبات يمكن
أن يمثلوا العمل في المنجم أو المصنع أيضاً .

خامساً - دراسة الوسط المحلي

إن اللعب التمثيلي يمثل أيضاً فرصاً عديدة لاستكشاف العديد من الأدوار
المنحصصة في البيئة ، كتمثيل دور الصيدلي الذي يعد الوصفة الطبية ، وبيع الصحف
الذي يوزع الصحف على المشتركين ، أو البقال الذي يبيع الخضار للزبائن . وفي سبيل
جعل الأطفال يفهمون مدلول التقدير يمكن للمعلم في جميع الحالات أن يدفع ثمن
مشترياته نقداً ، أو يقايضها مع أشياء أخرى .

وبالإضافة إلى الأفراد الذين يقدمون السلع التجارية ، هناك الذين يقدمون
الخدمات . فالمعرضة تتضمن الجروح وتفحص العيون الخ . . . ، والحديقة تظف
الفرد ، والطبيب يفحص الحلق والصدر . . . ، وطبيب الأسنان يظف الأسنان . وفي
سبيل إضمار مفهوم حاجة الأفراد بعضهم إلى بعض ، يجب تشجيع الأطفال على أداء

أدوار الأفراد الذين حصلوا على خدماتهم فيما سبق ، وعرفوا بذلك أهمية هذه الخدمات .

سادساً - المحافظة على البيئة

حين يدخل الأطفال المدرسة ما قبل الابتدائية ، يكون بعضهم قادراً على الاسهام في ترتيب محيطه . وحين تعطى الأطفال فرصاً لاعادة الأشياء التي يستخدمونها الى مكانها ، وجمع الأوراق أو النفايات ووضعها في سلة المهملات ، فإن ذلك يعطيهم الخبرة في الحفاظ على المحيط ويشرحهم بالمسؤولية لإزاء ذلك . كما ينمو لديهم تقدير للمواد التي يتداولونها ، واحترام للأفراد الذين يتعاملون معهم .

سابعاً - دور المعلم

من الصعب جداً إقامة حد فاصل بين الخبرات العلمية والخبرات الاجتماعية في هذه المرحلة . فالمحيط بما يتضمنه من سوق أو مزرعة أو مصنع هو المصدر الأول لهذه وتلك في الوقت ذاته . على أنه حين يحثك الأطفال بالعالم الذي يحيط بهم يشرعون بطرح الأسئلة عن معنى العلاقات الاجتماعية وطبيعتها . فهم يرغبون - على سبيل المثال - في معرفة أشياء عن الأسرة والزواج والصدقة ، وحتى عن علاقات الحيوانات بعضها ببعض . ولما كان الأطفال الذين يلتحقون بمؤسسات التربية ما قبل المدوسية ينتمون الى خلفيات عائلية متنوعة ، فإن من الاهمية بمكان ألا يسفه المعلم أي أسلوب من أساليب الحياة ، بل ألا يلمح الى أن الأسرة التي تضم الأبوين هي الأسرة المثلى ، أو أنها وحدها هي الأسرة السوية ، فالكثيرون من الأطفال يعيشون مع واحد من الأبوين أو كليهما وعدد آخر من ذوي القرى .

ومما لا شك فيه أن الأطفال سيثرون موضوعات مثل الولادة والموت ودورة الحياة بصورة عامة . ومن الضروري الاجابة عن أسئلتهم مباشرة وبأمانة ، لأن التهرب من هذه الموضوعات يجعلها أكثر غموضاً وإخافة ويسمح لها بأن تنفذ صفة المحرمات .

وإذا ما عمد المعلم بدوره الى سؤالات الأطفال عن مشاعرهم ومعارفهم يحدد هذه المعلومات ، فإن هذا السر لمعارفهم يجعل مهمته في تصحيح التصورات الخاطئة وتزويدهم بمعلومات جديدة أكثر سهولة .

هناك نقطة أخرى يجب أن توليها المدرسة ما قبل الابتدائية اهتماماً كبيراً وهي مساعدة الأطفال على تكوين علاقات جيدة فيما بينهم ، وتعويدهم حل خلافاتهم بصورة مقبولة اجتماعياً . إن الكثير من الصراع الذي يفرغ بين الأطفال الصغار يدور حول المشاركة في الألعاب أو قيام أحد الأطفال بتخريب عمل طفل آخر . ومن الواضح أن

المواظظ الطويلة تكون عديدة الفائدة في مثل هذه الحالات . إلا أنه تبين أن مما يؤثر في أطفال المدرسة ما قبل الابتدائية ، أن نوضح لهم التباين بين مشكلات الإنسان والحيوان من حيث أسلوب التواصل . فالحيوانات يمكن أن تلجأ إلى العض أو الخمش ، ولكن الكائنات البشرية تتمتع بنعمة اللغة ، فالإنسان يستطيع أن يقول : « أنا أسف » أو يمكنك أن تأخذ الدور التالي في اللعبة » .

ومن الواضح أن تخريب عمل الطفل من جانب طفل آخر يشكل إحباطاً قوياً له ، لذلك كانت غريزته الطبيعية تدفعه إلى إيذاء المعتدي بطريقة ما ، وهكذا فإن كلاً من المعتدي والمعتدى عليه يحتاجان إلى المساعدة لكي يعودا إلى السلوك السليم . وعلى المعلم إقناع أطفال صفه ضرورية عدم التدخل في أعمال الأطفال الآخرين (لانكاستر وغاونت) .

وحين نظر إلى الاستراتيجيتين المقترحتين لتنمية الخبرات العلمية ، وهما إحضار العالم الخارجي إلى غرفة الصف ، وإعادة اكتشاف المحيط المباشر ، نرى أنها تقدمان فوائد جليلة في مجال الخبرات الاجتماعية أيضاً .

فبالإضافة إلى إقامة زاوية البيت وحانوت المدرسة تستطيع المدرسة الاستعانة بعدد كبير من الأفراد في المجتمع المحلي كالأباء والأجداد والخرفين وغيرهم ، وهؤلاء يجوبون الأطفال الصغار وهم على استعداد لاعطائهم الكثير من وقتهم دون مقابل . ومن الأمثلة التي تروى عن مشاركة المجتمع المحلي في عمل المدرسة ما قبل الابتدائية أن إحدى السيدات الانكليزيات المسنات زارت مدرسة حيها لتتحدث مع مجموعات من الأطفال عن طفولتها في العصر الفكتوري ، وأرسلت قميص نوم وقبعة بحسب زي ذلك العصر ، فسحرت الأطفال بتفاصيل خبرتها القديمة . ويبدو أن هذا النوع من المقاربة باستخدام الذكريات التاريخية ، أفضل مقدمة لعملية للدراسة الأخرى في المدرسة ما قبل الابتدائية (لانكاستر وغاونت) .

ومن المناسب أيضاً استخدام الأحداث المحلية والوطنية والدولية بصفتها مصاعروحي والهام لتحسين كثير من المهارات . فالاعراس والمباريات والاعباد وغيرهما من المناسبات مفيدة جداً لأنها تشكل فرصاً ثمينة لتكوين خبرات مشتركة سارة ، وتعزيز الروابط بين المدرسة والمجتمع المحلي ، وتفتح قدرات الأطفال وتوزع آفاق معرفتهم .

وحين نتنقل إلى الزيارات والجولات نرى أن خروج مجموعات صغيرة من الأطفال بصورة عفوية متكررة للاطلاع على ما يجري في الحي أو السوق أو الحديقة العامة يعد من الأمور الممكنة في رياض الأطفال لارتفاع نسبة المعلمين (أو المعلمات) إلى

الأطفال ، على أنه من الممكن أيضاً القيام بزيارات يخطط لها بعناية ويشكل مسبقاً للمؤسسة الاستهلاكية أو المزرعة أو المصنع . فهذه الزيارات تنبه الأطفال إلى وظيفة المؤسسات الاجتماعية في حياتهم ، وتدريبهم على التعامل معها ، وتسهم في تكوين مثلهم وأهدافهم وبناء تصوراتهم للمستقبل .

الفصل الحادي عشر

أمور على علاقة بالمنهاج

أولاً - التخطيط

يجري تخطيط العمل الصفي على مستويات ثلاثة :

1 - التخطيط طويل الأمد ؛ لما كان المطلوب ألا يكون البرنامج مجرد نصف من الحيرات فإن التخطيط طويل الأمد يعد ضرورياً . إن هذا التخطيط يجب أن يأخذ بالحسبان توفير فرص للملاحظة الأطفال خلال عملهم اليومي . ومن خلال ملاحظة الأطفال يمكن للمعلم أن يعرف الكثير عنهم ، وأن يخطط فعاليات مناسبة لهم ، هيء لهم فرص التفاعل مع المواد ومع بعضهم بعضاً ، وتحقيق أهداف البرنامج على النحو الأفضل .

2 - التخطيط الأسبوعي ، وهذا التخطيط ضروري أيضاً ، وفيه يأخذ المعلم بالحسبان الملاحظات التي جمعها عن الأطفال ، ويعرّف تنظيم الصف والأنشطة التي جرت فيها سبق ، ويفكر في التنويرات الممكنة في ضوء هذه الملاحظات ، وعلى هدي الأهداف العامة .

3 - التخطيط اليومي ، من الضروري إعادة ترويم العمل في نهاية كل يوم ، مهما بلغت الخطط الأسبوعية من الجودة ، فمن الضروري التأكد من إعادة جميع المواد إلى الامكنة الخاصة بها ، أو وضعها في الأماكن المناسبة لفعاليات اليوم التالي ، ومن نظافة جميع الأشياء ، ومن توفير التقديمات الضرورية للحاجات الباشرة ، وللإحتياجات الأخرى التي قد تظهر أثناء العمل .

هناك أساليب متعددة لتخطيط الجدول اليومي . عل أن التخطيط لفترات عريضة نسبياً يعطي البرنامج قدراً أكبر من المرونة ، لأن الأطفال يعملون بإيقاعات متفاوتة ، وتظهر لديهم اهتمامات مختلفة . وحين يعطون فترات عريضة من الوقت ، فإن

بعض الاطفال يتمكنون من الاستمرار فترة طويلة في نشاط واحد ، والبعض الآخر منهم يستطيع الانتقال من نشاط الى آخر .

ومن الضروري أن يعمل المعلم بالتنسيق مع المسؤولين الآخرين في المدرسة ، لأن اشياء مثل استخدام المرافق العامة يجب أن يحسب لها حساب في البرنامج .

ثانياً - السلامة

من الضروري أن تعطى أهمية خاصة لسلامة الأطفال في كل صف ، وفي المدرسة بصورة عامة ، لأن هناك العديد من المواد الخطرة في المدرسة ما قبل الابتدائية . فقطع البناء (المكعبات) قد تكون ثقيلة الوطأ إذا سقطت من مكان مرتفع ، والمطارق مؤذية إذا استخدمت بشكل ، والمتاشير (التي تستخدم في أعمال الخشب) ، والمقصات (التي تستخدم في الأشغال اليدوية) والسكاكين (التي يستعان بها في العمل المنزلي) وغيرها قد تفعل فعل الاسلحة إذا لم يضبط استخدامها . كما أن أجهزة التسلق يمكن أن ترتفع الأطفال الى ارتفاعات قد لا يكون في مقدورهم النزول منها ، وحتى أربطة الأحذية قد تؤدي الى سقوط الأطفال إذا لم تكن مربوطة بشكل جيد .

على أن هذا لا يعني أن هذه المواد يجب أن تحظر في المدارس . وكل ما يطلب أن يجري استخدامها بإشراف المعلم ، وأن توضع قواعد أساسية بشأنها .

هناك مربيون يحظرون على الأطفال تركيب أبنية أكثر ارتفاعاً منهم ، وهذا يقيد حريتهم ويحرمهم من استكشاف المكان من حيث الارتفاع ، ومن اللذة التي يشعرون بها حين يقيمون بناء ضخماً . على أن المعلم حين يرى بناء مرتفعاً يوشك على السقوط يمكنه - من أجل السلامة - أن يقترح جعل قاعدة البناء أكثر ثباتاً (لنديرغ وسريلو) .

ويجب أن الأطفال لا يدركون مفهوم « الحلة » (في المتشار مثلاً) ، و « القوة » (في المطرقة مثلاً) ، فإن زاوية المشغل تتطلب مراعاة دقيقة . وحين يجري إدخال هذه المواد الى الصف ، فإن الأطفال يجب أن يعطوا بعض القواعد الأساسية ، منها عدم إخراج الأدوات من المشغل على الإطلاق ، وعدم قيام أحد الأطفال بتوجيه هذه الأدوات الى الأطفال الآخرين . كما أن على المعلم مساعدة جميع الأطفال على أن يتعلموا كيفية الإمساك بالمقص أو المطرقة أو المتشار لتلا يؤذوا أنفسهم .

إن أجهزة التسلق مصممة لهذا الغرض ، لذلك لا يتوقع سقوط الأطفال منها إلا إذا استخدمت لغرض آخر . فالأطفال حذرون جداً بطبيعتهم ، وحين يتسلقون يتوقفون عادة حين يشعرون بفقدان الأمان . ولكن الخطر يبرز حين يدفع الطفل خارج حدوده .

وحين توضع أجهزة التسلق فوق الرمل أو العشب يكون اللعب عليها مأموراً ، ولكن الأطفال يتعرضون للخطر حين توضع فوق البلاط أو الاسفلت ، لذلك كان من الضروري في هذه الحالة فرش الأرض التي تقع تحت الأجهزة بحصى أو بساط أو غطاء مطاطي كاللاني يستخدم في الملاعب . ومن الضروري أيضاً ألا يكون في الأجهزة أي خطر ، وأن تكون الأجهزة المصنوعة من الخشب صديقة ، لا تحتوي حافات حادة ، وأن تكون باحة اللعب نظيفة لا تخترق قطعاً مؤذية . وحين تستخدم المدرسة الألعاب ذات العجلات كالدراجات والسيارات والقطارات فإن منطقة السير يجب أن تحدد بعناية لتلا تتداخل مع مناطق اللعب الأخرى .

وحين يتضمن برنامج المدرسة أعمال الطهي ، ينبغي اتخاذ احتياطات خاصة فالتعليقات الكهربائية والقدر والاطباق الساخنة يجب أن توضع في أماكن لا يصل إليها الأطفال . وحين يخرج البخار من أحد القدور يجب أن يكون الأطفال بعيدين لتلا يصابوا بالحرق . وأهم احتياطات في هذا المجال أن يكون المعلم حاضراً باستمرار أثناء العمل في هذه الزاوية .

هناك نقطة هامة يهري الالتاح عليها في تربية الطفولة المبكرة وهي أن المعلم وهو يقوم بتوفير جو آمن للأطفال ، عليه أن يساعدهم على جعل قدر متزايد من المسؤولية في المحافظة على سلامتهم . فمن المهم في البداية أن يتبع الأطفال القواعد التي يضعها المعلم ، ثم يتخلون تدريجياً إلى سلوك أكثر تقدماً . إن الأطفال الصغار يمكن أن يدربوا في هذه الفترة على تفهم حدودهم واتخاذ قواعد خاصة بهم بحسب وعيهم لدرجة الخطر التي يتعرضون لها . مما يعني أن توفر لهم الخبرات التي يحتاجون إليها لتطوير ضوابط داخلية وتنمية محاسنهم الذاتية . وهكذا يصبحون مسؤولين بصورة كاملة عن سلامتهم حين يكبرون .

وحين يدرج المعلم تكوين السلوك الأمن لدى الأطفال في أهدافه ، فإن هذا يعني أن يدرج ذلك في جميع أجزاء البرنامج . وفي هذا الوسط التعليمي يمثل نشاط « إشعال النار وإطفائها » الذي تدرجه بعض المدارس في فعاليتها خيرة تعلم للأطفال أكثر منه لعبة لتضفية الوقت (كندبرغ وسويلو) .

ثالثاً - الطعام

إن ما ذكر عن أثر مواقف المعلم بصدد السلامة في سلوك الأطفال ، ينطبق أيضاً على عادات الطعام والتغذية . فخلال الوجبات المدرسية يتعلم الأطفال أن يستمتعوا بأنواع عديدة من الطعام ، ويصبحون على وعي بالنظام الغذائي الصحي ، وخبرة

بتنظيم وجبات الغذاء . إن المعلم لا يحدد في الواقع عدد وجبات الطعام ولكنه يستطيع أن يجعل من الطعام الجماعي خبرة سارة يتعلم الأطفال خلالها كيف يتحلون حول المائدة ويتعاون بعضهم مع بعض . ولا يعني ذلك أن يتولى المعلم عملية الطعام برونها ، فالأطفال يعدون بحصولهم على الاستقلال ، بل إن يوجد جراً يستطيع فيه كل طفل أن يمارس إمكاناته وينميها . وفي سبيل تحقيق هذا الغرض يستطيع المعلم تشجيع الأطفال على صب شرايبهم في الأقداح وتناول طعامهم بأنفسهم .

وهناك أطباء يرون أن مشكلات التغذية لدى الأطفال تنشأ من قلق الكبار على أطفالهم بشأن الطعام ، والضغوط التي يمارسونها عليهم لتنفيذ رغباتهم ، لذلك كان توفير رجة أو أكثر في المدرسة يمكن أن يساعد على تذليل هذه الصعوبات .

رابعا - الراحة

من الممكن تحديد موقف المعلم إزاء «الراحة» ، من رؤية مدى الراحة التي يوفرها للأطفال أثناء الفترة المخصصة لهذا الغرض . فحين يرى المعلم فيها روتياً لا فائدة منه ، أو عقاباً للمشاقين فمن المتوقع ألا يتوقف الأطفال خلالها عن الحركة والضييق . أما إذا كان يقدر هذه الفترة بوصفها فترة استرخاء كامل للجسم والعقل أو بوصفها فترة يستطيع الأطفال فيها الابتعاد عن المثيرات الخارجية والاختلاء بمشاعرهم الذاتية ، فإن الهدوء سيخيم على الصف بأكمله .

إن فترة الاستراحة الجيدة لا تحدث دون توفير الجو المناسب لها . ويتوقع للأطفال أن يخلدوا إلى النوم إذا ما كانت الفعاليات التي تسبق هذه الفترة من النوع الهادئ ، وكانت هناك ترميمات توفر للأطفال الراحة الجسمية أثناءها (بنقض النظر عما إذا كانت الأرض مقروشة بالحشاي أو البطانيات) . ومن الضروري أن تتاح لهم الفرصة لينهوا إلى الهام وشربوا قبل أن يتمدحوا إذا كانوا بحاجة لذلك . ويشجع معظم المعلمين الأطفال على خلع أحذيتهم في فترة النوم (لنديبرغ وسويلر) .

إن الحشاي يجب أن تكون منفصلة بعضها عن بعض لئلا تؤثر حركات الأطفال في إزعاج بعضهم البعض ، وربما كان وضع بعض المواصل يوفر الاستقلال المطلوب . والواقع أن الأطفال يستطيعون الحصول على الراحة ولو لم ينموا . ففي بعض الصفوف يرى المرء ثلثي الأطفال قد استغرقوا في النوم ، أما الآخرون فقد يبقون متمددين مفتوحين العينين طول مدة الاستراحة . فالجهد الهادئ في الغرفة هو الذي يساعدهم على الاسترخاء . وقد يفيد تخفيف الإضاءة في إضفاء جو الهدوء على الصف ، كما يفيد في ذلك جلوس التلميذ في وضع الاسترخاء . أما المعلم الذي يتجول في الغرفة ، أو يتحدث

مع راشد آخر ، أو يعمل في التسجيل ، أو يعد المواد للأنشطة التالية فهو يشوش هذا الجو ، ويخلل هدف فترة الاستراحة . وجدير بالذكر أن وجود الألعاب والكتب قد يشوش هذه الفترة أيضاً (لنتبرغ وسويلر) .

وحين تنتهي فترة الاستراحة ، يمكن أن تشكل عملية طي البطانيات ووضعها جانباً خبرة تعلم هامة . فبعض الأطفال يرغبون في مساعدة المعلم (أو المعلمة) ، والبعض الآخر يحاولون إيجاد أسلوب خاص بهم للقيام بذلك . وفي الصفوف ذات التوزيع الطولي ، يستطيع الأطفال الكبار مساعدة من هم أصغر سناً في وضع أحبتهم وربط أشرطةها أو تزويرها .

خامساً - الترتيب والتنظيف

حين يمارس المعلم عملية الترتيب والتنظيف دون تأقظ ، مقدراً قيمتها التربوية حق قدرها ، فإن الأطفال سيستمتعون بها أيضاً . والنموذج الذي يمثله المعلم يحدد ما إذا كانت العملية ستكون سارة للأطفال أم غير محبة لهم .

إن تكوين العادات يؤدي دوراً هاماً في تنظيم حياة الطفل . فالطفل لا يملك مفهوماً واضحاً للزمن ، ولكنه يبدأ في هذه المرحلة من العمر فهم تتابع الأشياء والفعاليات من خلال عبارات مثل « قبل الغداء » و « بعد الاستراحة » . وحين تنتهي من الترتيب والتنظيف ، وهكذا يبدأ في النظر إلى نفسه أيضاً على أنه كائن مفيد .

على أن المعلم يجب ألا يفرض معايير الكبار حين يتخس الصغار في عملية تنظيف الغرفة . فالأطفال يحتاجون في التنظيف إلى وقت أكبر مما يحتاج إليه الكبار . وإذا ما فهم المعلم أشكال التعلم التي تنطوي عليها هذه العملية فإنه سيتحل بالصبر ولا يعدد إلى الحلول محل الطفل وإكمال العمل بدلاً منه . إن واجب المعلم يتحل في أن يسهل فعلاً في عملية الترتيب وبمساعدة . وحين يباشر المعلم مهمة ما ، فإن الأطفال مرعان ما ينضمون إليه . وحين تتوافر في المدرسة أدوات للتنظيف مثل قطع الاسفنج ، والغرافتي ، والمكاس ، ونفاضات الغبار ، والماسح وغيرها فإن الأطفال سيبدون إلى استعمالها . فمجرد وضع بعض الماء والصابون على منضدة التلوين مثلاً يشكل متعة لا حدود لها لدى الأطفال . كما أن تخصيص مكان دائم لحزن المواد والأدوات المستعملة في التنظيف ينمي الاستقلال لدى الطفل .

هناك ملاحظة بشأن التنظيف تتعلق بأعمال التلوين . فلذا كانت هذه الأعمال منشورة على الأرض فإن الأطفال سيبدون فوقها . وفي سبيل تعاقب ذلك ، هناك

مدارس تستخدم ورقاً سريع الامتصاص ، وأخرى توفر رفوفاً متحركة توضع عليها تلوينات الأطفال والمواد الفنية الأخرى وترفع الى الأعلى لابعادها عن الممرات وطرق الانتقال في الصف (لندبرغ وسونيلو) .

ساسداً - الوسائل المعينة والمصادر

لم يفت العاملون في تربية الطفولة المبكرة ملاحظة الامكانيات الهامة لبعض الوسائل المعينة الصلبة Hardware في عملهم ، فاندفعوا الى استخدامها على نطاق واسع . وهكذا غدت أجهزة التلفاز والاذاعة والمسجلات والآلات الكاتبة تحت مكانة مرموقة في كثير من المدارس .

أ - التلفاز والاذاعة

تستعمل المدارس التلفاز غالباً مع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والخامسة للمحافظة على صلة قوية بالمنزل . فمما يريح بعض الأطفال الذين يدخلون المدرسة لتوهم ، أن يستمروا في مشاهدة برامجهم المفضلة المصممة لهم . بالرغم من عدم إلتفهم العديد من مظاهر الحياة المدرسية . وهم يستطيعون علاوة على ذلك أن يشاركوا في هذه الخبرة مع مجموعة أكبر من الأطفال ومع المعلمة (أو المعلم) التي ربما كان لديها قدر أكبر من الوقت والفرص لمناقشة البرنامج عما يملك بعض الآباء . ونادراً ما تلجأ المدارس الى العرض الجماهيري لمشاهد التلفاز ، ولكنها تضع الجهاز على الأرواح في زاوية هادئة لكي تستطيع مجموعة صغيرة منسجمة أن تشاهده ، وربما تم ذلك بحضور معلمة مساعدة أو حاضنة .

هناك الكثير من البرامج المدرسية الممتازة المعدة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ، وهذه البرامج مصممة بصورة مقصودة لتزويد الأطفال ببعض المعلومات الشيقة أو الاقتراح عليهم بأن يؤدوا بعض الأعمال قبل العرض وبعده . فإذا ما استغلت هذه البرامج تمام الاستغلال فإنها توسع أفق الأطفال وتضيف بعداً آخر للمعنى .

كما أن الإذاعة تقدم قصصاً وأغاني وأشعاراً لهذه المرحلة من العمر . والاصغاء الى هذه البرامج في المدرسة يمكن أن يشكل خبرة جديدة هؤلاء الأطفال الذين ربما اقتصر خبرتهم في الماضي على مشاهدة التلفاز والاستماع الى الموسيقى الشعبية . وهنا تصبح المعلمة (أو المعلم) أحد المستمعين وتشارك الأطفال متعهم في الاستماع الى قصة مروية بشكل جيد على سبيل المثال ، ويستطيع الأطفال والمعلمة ملاحظة استجابات بعضهم البعض عن كتب ، وتبادل الانبساطات وهز الرأس دليلاً على الفهم والمتابعة ، وهكذا تتكون لديهم خبرة الإلفة الجديدة .

ب. الآلات الكاتبة والمسجلات

إن المدارس التي تمتلك الآلات الكاتبة ذات الحروف المطبعية الكبير والمصممة خصيصاً للأطفال تعد مؤسسات محظوظة . إلا أن من الممكن استخدام الآلات الكاتبة العادية .

وجدير بالذكر أن استخدام الآلة الكاتبة للتدرب على الأصوات أو لكتابة القصص يمثل دافعاً كبيراً . ويبدو أن الأطفال يتمتعون جماعياً بهذا النوع من الآلات . فهي تحرروهم من استخدام المهارة الحركية للكتابة اليدوية ، وتشكل نقطة انطلاق لتعلم القراءة والكتابة ، لأن الأطفال يقومون بالبحث عن الأحرف ، بمساعدة رفاق كبار في بعض الأحيان وبأنفسهم أحياناً أخرى . وهي تغري الطفل في معظم الأحيان بأن يكون أكثر مغامرة في كتابته .

ومن الوسائل شديدة النفع في المدارس آلات التسجيل . والكثير من المعلمات بارعات في إيجاد طرق لاستعمالها . ففي حالات كثيرة تسجل المعلمة على شريط قصة روتها للمجموعة كلها . ويستطيع الأطفال فيما بعد استعادة القصة مرات عديدة عن طريق وضع الشريط على آلة بسيطة للاستماع . وإذا كانت القصة مأخوذة من كتاب فمن الضروري أن يكون هذا الكتاب متوافراً ليستطيع الطفل النظر إلى القصة والاستماع إليها في الوقت ذاته . ولكي يستمع الأطفال إلى أصوات أخرى ، تستطيع المعلمة إحضار أشخاص آخرين لتسجيل بعض القصص . كما تستطيع بمحاولات مقصودة لتنمية مهارات القراءة عن طريق تسجيل كتب إضافية يستطيع الأطفال متابعتها . ويمكنها إيجاد طريقة ما لاختيار الأطفال بقلب الصفحة دون صرف نظرهم كثيراً عن النص . ومن الممكن أيضاً جعل ثلاثة أو أربعة من الأطفال يستخدمون الساعات الراسبة والقيام بالأصغاء والقراءة معاً .

هناك استخدام أساسي لآلة التسجيل يمثل في الفرصة التي تقدمها المعلمة لتسجيل دفاعات صفها ، ثم الاستماع إليها بمزول عن لغة الحالة التي قامت فيها . فآلة التسجيل تختلف عن أذن الإنسان في أنها ليست اصطفاية ، وهي تسجل لغة الطفل كما هي دون تصحيح أو إغناء كما تفعل المعلمة (أو المعلم) ، وهكذا تستطيع المعلمة ملاحظة حديث الطفل بوضوح كاف . كما أن تسجيل حديث الطفل في أزمته غنطقة وفي سياقات مختلفة يشكل إضافة قيمة للملاحظات الأخرى التي تمتد عليها في تقييم تقدم الطفل . وبالرغم من أن التسجيل لا يمكن أن يعطي صورة كاملة عن سلوك المعلمة ، فإنه يبين لهجتها ، ومصرعة تعبيرها ، والتلونات الدقيقة في توجيهها للأطفال المختلفين . وهكذا فإنه يكشف لها أنماط سلوكها التي تعمل غالباً تحت مستوى

الشعور . وربما ساعدها هذا التحمين الهادئ في التوصل الى الطرق التي تمكنها من جعل الأطفال يسهرون عن أنفسهم بصورة كاملة .

إن مهارات الحديث لم تعط في الماضي أهمية كافية في المدارس . لأنها لم تكن توفر أدلة ملموسة للعرض العام . وربما كانت هذه الفرص لعرض الأدلة حول نمو اللغة المنطوقة تشكل دعماً إضافياً للمعلمين في جهودهم لتحقيق أهدافهم .

جد - السيرة الذاتية ، والشقايات ، والأفلام السينمائية

مثل السيرة الذاتية مثيراً إضافياً لحديث الأطفال ، وكتابتهم ورسومهم . ويمكن استخدامها بطرق مختلفة . فمن الممكن وضع غليسرين أو زيوت نباتية بعد مزجها بالحر الملون على ألواح زجاجية بحيث يشع الضوء من خلالها ويتجصص صوراً متحركة رائعة . ومن الممكن إنتاج الرسوم باستخدام القماش والريش وأشياء أخرى مثل أوراق الأشجار . ويستطيع الأطفال الكتابة والرسم على الألواح الشفافة وهم يمدون متعة كبيرة في رؤية الصور الملتزمة لعملهم ، وتستطيع المعلمة تكوين قصة مع أطفال صفها عن طريق وضع الجزازات أو الصور جنباً إلى جنب على جهاز التلصيق وهكذا . . . (لانكاستر وغاونت) .

إن أخذ بعض الصور الشفافة لعمل الأطفال يعني أن الأطفال يستطيعون الرجوع إليها من حين لآخر للنظر فيها . وهذه الوسائل البصرية تساعد الأطفال على تذكر خبراتهم وتشجعهم على الحديث . وتستطيع المعلمة أن تأخذ صوراً شفافة عن البيئة المحلية والأماكن التي يجب زيارتها . وحين تأخذ المعلمة صوراً شفافة وأفلاماً للأطفال أثناء العمل ، فإن ذلك سيكون مصدر متعة كبيرة لأبنائهم .

وتعد العروض السينمائية من البرامج المحببة للأطفال ، لذلك كانت معظم المدارس ما قبل الابتدائية تستلجر بعض الأفلام الشائعة (للمدة خصيصاً للأطفال) وتعرضها عليهم من حين لآخر ، أو تخرج عرض الأفلام في الجدول الأسبوعي بحيث يعرف الأطفال مسبقاً موعد العرض ، والمادة التي سيشاهدونها أثناءه .

سابعاً - مواجهة المشكلات

هناك أطفال ذوي مشكلات في المدرسة ما قبل الابتدائية ، وهذا ما يجعلنا نشعر أن من المفيد عند هذه النقطة توضيح بعض المشكلات المرتبطة بترية الطقوة المبكرة . وتريد أن نشدد هنا على أننا نرفض الأوصاف السلبية للمدرسة ، ونأسف لأن هناك أطفالاً ألصقت بهم أوصاف سيئة مثل (غبي وغليظ) قبل وصولهم الى المدرسة . لذلك كان المعلمون يتوقعون هؤلاء الأطفال مستوى منخفضاً ، وسرعان ما تصبح التوقعات

نتيوات تحقق ذاتها . ومن حسن الحظ أن هذا النموذج من الوصف السلبي في طريقة ال الزوال ، ولكن الأمر سيكون غير قابل الاحتمال إذا ما استبدلت به أشكال أخرى من التبريح .

إننا - نحن الكبار - نحس التعزيز والتشجيع إذا ما أصغى إلينا الآخرون باهتمام ذكي ، كما أننا نكتب إذا حل أحدهم عنا فكرة مينة . إن التوقعات الإيجابية تغذي استجاباتنا وتشجعها . والشئ نفسه يصح مع الأطفال لأنهم يرجعون دوماً الى الكبار للحصول على الدعم والرضا . لذلك كان على المعلمة (أو المعلم) أن تقرر مسبقاً ما يمكن أن تعلمه تصرفاً مقبولاً .

وحين نظر الى الأطفال ذوي المشكلات في المدى العمري بين 3 - 6 سنوات ، علينا أن نقبل أن هذه المشكلات تمثل في الحقيقة التماساً للمساعدة . صحيح أن أية معلمة متمرة أم لا تقف أمام صف جديد ، ستجد بعض الأطفال يختبرون استجاباتها لإزاء النماذج المختلفة للسلوك - ليعرفوا الحدود التي يفرضها كل شخص في تعامله معهم . حتى أن بعض الأطفال الصغار الهادئين سيبلون غير لطفاء أيضاً في هذه المناسبات بشكل خاص ، لأنهم يحاولون اكتشاف أي تردد أو تناقض للاستفادة منه . لذلك كان من الأفضل دائماً للمعلمة الجديدة أن تكون صبرية إيجابية ، وربما كان عليها لتحديد بعض الأنشطة ريثما تصبح أكثر تلاءماً مع تجهيزات الصف والمدرسة ومع الأطفال . فالمعلمة التي تفضب يمكن أن تخيف بعض الأطفال إلا أنها ترضي أولئك الذين يختبرونها . لأن الأطفال يشعرون بقوة عظيمة إذا ما استطاعوا إرغام المعلمة على الاستجابات الانفعالية الغاضبة ، بالرغم من أنهم قد يخافون هذه الاستجابات الشديدة أشد الخوف في الوقت ذاته .

ومن الأفضل ألا ترفض المعلمة الصف أو تجمع الأطفال حولها إلا حين يكون لديها شيء هام تقوله لهم ، لأنك لن تجد مجموعة من الأطفال على استعداد لأن تترك نشاطاً أو توقعته من أجل تنفيذ نظام مزعج . ويمكن أن يقدروا ذلك الى حلقة مفرغة متعبة ينتج عنها زيادة تهديدات المعلمة ، وإرهاق وإحباط لكل واحد من الأطفال . لذلك كانت معظم العمليات المتكررات يحاولن استخدام التعزيز الإيجابي حين يوقن الصف للاستماع الى شيء هام ، أو يجمعن الأطفال للنظر في عمل جيد قام به أحدهم . وهكذا يشجعن لا الاستجابات السريعة فحسب ، بل والمجهود العام أيضاً . كما أن هؤلاء العمليات يحاولن تجنب المحاضرات الجماعية في السلوك . فمن الأفضل على سبيل المثال للمعلمة ألا تصرخ من أحد أطراف الغرفة لتأمر طفلاً ما بالامتناع عن الضجيج بل تذهب إليه وتهمس في أذنه هذه الملاحظة .

إن الملمح الرئيسي في تربية الطفولة المبكرة هو إظهار العطف والمرونة علناً . والكثير من أشكال السلوك المشاكس والعنادي إن هي إلا التماسات للمعجة . فالطفل يحبر بهذا السلوك عما لا يقدر التعبير عنه بالكلمات مثل : أعطوني الاهتمام ، أو أعطوني الحب . وكلما كان التصرف أسوأ كان القلق الداخلي للطفل وشوقه للمحبة أعظم في العادة . وتستطيع معلمة الطفولة المبكرة أن تأخذ هذا الطفل من يده وتحمله فوق ركبته ، وتضمه بصورة مطمئة حين يكون خائفاً من سلوكه العدائي . وتستطيع تكييف أسلوبها بحيث يلائم كافة الأطفال ، واضعة نصب عينها بالطبع أنها مسؤولة عن الأطفال الذين عهد بهم إليها كافة . وهكذا يمكن أن تمسك بيد طفل خائف أو خجل وهي تتجول من زمرة إلى زمرة متحدة مع الأطفال الآخرين . وخلال وقت القصة ، يمكنها أن تجلس الطفل المشاكس على ركبتها فقد يساعد ذلك على تهدئته ويمكنها أن تقدم للطفل شديد الحركة كتاباً لينظر فيه ، وتجمع بقرتها الأطفال الذين يمكن أن يتدخلوا بشؤون الأطفال الآخرين .

إن المعلمة الجيدة يجب أن تنصف بقدر من المرونة في مراقبتها يجعلها تتيج للطفل المحجول ، غير الواثق بنفسه ، ملاحظة سير الدروس حين يتألف مع النظام (الروتين) المدرسي . كما يجب على معلمة اليوم ألا يجعلوا أطفالهم يعملون بأسلوب زجري لا ضرورة له . فقد يكفي أحياناً أن تقوم المعلمة بشرح مناسب لدعوة الأطفال إلى خلع ملابسهم للقيام بتمرينات الحركة . ولكن علينا ألا ندesh إذا ما روعت هذه الفكرة بعض الأطفال . فمن الممكن تلافي الكثير من البكاء والهمياج إذا طمئن الأطفال عن طريق إعطائهم تفاصيل ما سيحدث . ومن الممكن أيضاً إعطاء الطفل الذي يجد يوم المدرسة طويلاً نوعاً ما ، معلومات كافية عما سيحدث قبل موعد النوم وموعد الانصراف إلى البيت .

هناك أيام تظهر فيها مشكلات عديدة في آن معاً . وهنا تستطيع المديرة المتعاطفة مع معلماتها تخفيف بعض الضغط بأخذ الطفل أو مجموعة صغيرة من الأطفال إلى غرفتها كما أن مشاركة الحاضنة أو أية مساعدة أو أذنة في ذلك تفيد إلى حد بعيد . ولكن يجب التشديد على أن معلمات الأطفال يجب أن يعتمدن في الدرجة الأولى على أنفسهن . وكثيراً ما تلجأ المعلمات إلى التعاون فيما بينهن ، كأن يجتمع الصفوف للصغاء إلى رواية القصة ، أو يعززن سلوك طفل أو عمله بإرساله إلى معلمة أخرى ليربها ما بذله من جهد . وهذا مفيد جداً لأن المعلمة تجعل الطفل يشعر بأهميته حين أداته عملاً جيداً ، بدلاً من الوقوع في الفخ بجعله يشعر بأهميته حين يكون مشاكساً . ومن الضار جداً إرسال الطفل إلى معلمة أخرى حين يكون عمله ضعيفاً ، لأن إذلال الطفل لا يمكن أن

بمغزىه على بذل جهد أعظم في المرة القادمة . وقد يكون من المجدي أحياناً عزل الطفل عن رفاته لوقت قصير لجعله يعين التفكير في أخطائه ، أو حرمانه مؤقتاً من التواصل الاجتماعي أو من نشاط ما . ولا يعني هذا أن نجعله يقف في الزاوية ، أو ما هو أخطر من ذلك ، أن نخرجه من الغرفة . ولكن ربما كان من الممكن أن ندعه يجلس بمحض الوقت في مقعد مريح لي فكر ، أو ندعه يمسك بعض الألعاب إذا لم يكن غاضباً الى حد كبير ، وهذا يعني في الحقيقة أن نخلصه من حالة يجدها بدوره صعبة ، شريطة أن يكون ذلك تأجيلاً مؤقتاً للمشكلة لا إهمالاً لها (لانكاستر وغاونت) .

وعلى الرغم من أننا نحاول أن نفهم طفلاً ما في مازقه الخاص ، فإننا لا نقدر دائماً أن نعرف لماذا يتصرف على هذا النحو . صحيح أننا نستطيع أن نلاحظ السلوك العدائي المكشوف والسلوك الانعزالي المتطرف ولكننا لا نستطيع دائماً أن نعرف الفلجى المستر الذي يعاني منه الكثير من الأطفال . وغالباً ما يكون أكثر الأطفال تعرضاً للإهمال في المدرسة هو الطفل الهادئ ، الجيد التحصيل ، المقتصد بالأوسر والتوجيهات ، والذي تشعر معظم المعلمات بالامتنان لوجوده في صفوفهن . وربما كان أمثال هذا الطفل يملكون قدرات عاتلة ، ولكنها لم تحظ بالتنمية والنشأة . وقد يجد الطفل السريع التأثر نفسه ، من جهة أخرى ، مشمولاً برعاية زائلة من معلمة ، التي تحمجه في محاولتها لتعويضه عن الحب الذي فقده (أو تعتقد أنه فقده) في البيت .

إن فهم المصاعف المحتملة للصعوبة التي يعاني منها الطفل في تلازمه يمثل الخطوة الأولى للتغلب عليها . لأن معرفة السبب تساعد المعلمة في أن تكون أكثر حياداً وموضوعية من الناحية الانفعالية . وعليها دوماً أن تقاوم الاحساس بأنها - شخصياً - هدف هجمات الطفل . وقد لا تكون المدرسة قادرة على تخفيف الشروط البيئية الياسة للطفل ، ولكنها تحاول أن تكون ملاذاً للأطفال في الأزمات الحادة . وما يزيد العنيز بلة ، أن الطفل الذي يعاني من قلة الحب في البيت ، والذي ربما كان أيضاً الطفل الأقل قدوة ، والذي يرتدي الملابس الرثة ، ولا يحظى برعاية جيدة يواجه أيضاً ظروفًا يائسة مزعجة في المدرسة . ولما كان هؤلاء الأطفال يتجاهلون غالباً بيطه مع المعلمة ومع أحداث المدرسة بشكل عام ، فإن معلمتهم قد يهملهم دون قصد ، ويهمل أمثالهم ، وتركز اهتمامها على أولئك الذين يستجيبون بصورة جيدة ويعطون مردوداً أكبر . ولا ننسى أن المعلمة تحتاج أيضاً الى أن تكلل جهودها بالنجاح وتحظى بالاعتراف . وهنا يأتي دور المدرسة ، التي يشكل دعم المعلمات ، الجزء الرئيسي في وظيفتها .

وقد تكون المدرسة أيضاً مكاناً غنياً لآمال الطفل الموهوب الذي يحتاج الى معالجة حالات تنحده . عل أن الغرض المتزايدة التي تعطى الآن للقيام بأنشطة مختارة ، نمني

أن للطفل حقاً في الانكباب على مزاولة اهتماماته الخاصة لأوقات طويلة ، وفي طرح العديد من مشكلاته . إن هذا الطفل يمكن أن يصبح قوة مشاكسة في الصف ، إذا كان الآخرون ينظرون الى حيويته على أنها نوع من الوقاحة . فبعض المعلمات يزعجن هؤلاء الأطفال ويبرغضهم على السلوك الطبع . لذلك كان على المعلمة أن تسأل نفسها ما إذا كانت تقديماتها مناسبة للأطفال ، وما إذا كانت تسلك سلوكاً واعياً (لانكاستر وغاونت) .

لقد سبق لنا أن أثرنا في مناقشة التوزيع العمودي ، وفي أمكنة أخرى ، كيفية تقبل الأطفال لقيادة المعلمة . فبعض الأطفال يبدون في الخامسة من عمرهم في فهم اختلاف بعض الأطفال عن أقرانهم ، وحاجة هؤلاء الى مزيد من المساعدة . وهم يدركون استجابات المعلمة إزاء الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ، وغالباً ما يشاركون في هذه المساعدة مشاركة تفيد الجميع .

إن الأطفال الذين يدخلون المدرسة دون خبرة سابقة بالنظام أو الترتيب ربما يجدون المدرسة محيرة لهم . فهناك كلمات خاصة بالحياة المدرسية لا يعرفونها وهي تفوق في كثيرها ما تصوره المعلمات مثل : الملعب - الردهة - المديرية - المعلمة - الأذنة - غرفة الصف - جهاز . . . الخ . وكل هذه الكلمات تحتاج الى شرح . وهناك ملاحظات عملية أخرى منها : ان الطفل ربما يأتي الى المدرسة بدون فطور ، وقد يكون متعباً من التأخر ليلاً أمام التلفاز ، لذلك يجب أن تتفقد المعلمات أوضاع الأطفال منذ بداية اليوم . ومنها أيضاً ضرورة تغيير نظام العمل (الروتين) اليومي من حين لآخر لتلبية المتطلبات الفردية .

عندما كان الأطفال يواصلون التصرف السلي بامتمرار ، يجب على المعلمة أن تتعامل بها إذا كانت تقديماتها مناسبة لهم . فالطفل الذي يشعر بالفزع يشكل مصدراً مستمراً للقلق . ويقل احتمال وقوعه في الضجر إذا كانت لديه فرص أكبر لاختيار ما يريد أن يعمل . وعلى المعلمة أن يضم صفها طفلاً أو أطفالاً ذوي قدرة محدودة على التركيز ، أو قلبي الصبر ، أن تحاول استباق حاجاتهم ، وتوفير تقديمات لهم بصورة مسبقة . وعليها ، بشكل خاص ، أن تستيق القلق وتتدخل قبل ابتداء الفوضى فالماليب التنظيم وتماذج التقديم تأخذ الآن بالحسبان نوعية الأطفال الذين تقدم لهم . وعليها ألا تحاول طلب المستحيل بأن تنوع من الأطفال أن يستمروا في الجلوس هادئين وأن ينجزوا مهمات لا تعنيهم على الإطلاق - وهذا يعني ألا نطالبهم بالهدوء فترات طويلة ، وألا نعرض عليهم العديد من المهيات المتصلة ، بصورة متتامة ، وخلال وقت طويل .

إن المعلمات يقررن عادة بعض القواعد البسيطة التي تساعدن في تسيير العمل بسهولة ، مثل جعل الأطفال يعمدون ما يصلون فيه الى مكانه ، ويعيدون الأجهزة الى صناديقها ، وينظفون كل اساخ أو انسكاب طارئ في حينه ، ويعتزون بالأجهزة والكتب ، ويتكلمون بصوت عادي (غير مرتفع) أثناء الدوام بصرة عامة ، لأنه بالرغم من أن المدرسة ما قبل الابتدائية تعج بالعنفوية الحية ، فإن من الضروري أيضاً إيجاد بعض الهدوء فيها .

ومن الطبيعي أن نلاحظ المعلمة جزئيات السلوك والشخصية ، إلا أن عليها دائماً أن تحاول رؤية الأطفال في كليتهم ، وأن تضع ملاحظاتها بالتالي في منظور ملائم ، يتمثل في أن يكون الجميع « كائنات إنسانية داخل مجتمع إنساني » ، وهذا بشكل جومر العلاقات الجيدة في المدرسة ما قبل الابتدائية . وإذا كانت الروح العامة إيجابية ، داعمة للأطفال والمعلمات فإن الكثير من المشكلات الرئيسية يمكن التغلب عليها .

الختاتمة

لقد حصلت الطفولة في المجتمعات المعاصرة على مكانة كبيرة حتى أصبحت تمثل محورا رئيسيا من محاورها .

وهناك اتجاه عام نحو توفير التربية ما قبل المدرسية لجميع الأطفال ، مما يثابر شبكة من العوامل ، لعل أهمها تجمع السكان في الحواضر الكبرى وما قاد اليه من مشكلات اجتماعية ، وانضمام أعداد متزايدة من النساء الى القوى العاملة نتيجة توافر الفرص التربوية هن ، والتغير في ظروف العمل ، والتقدم الصناعي - التقني وما تطلبه من تقديمات تربوية متطورة للجميع .

وقد دعمت التطورات في الفكر التربوي ، وفي علوم النفس والاجتماع هذا الاتجاه ، وأعطته مرتكزات فلسفية وعلمية قادت الى تغيرات في أهداف تربية الطفولة المبكرة وتنظيمها وبرامجها .

وقد أخذت المؤلفات هذا التطور المتسارع بالحسبان ، فوضعت الكتاب ضمن منظور عمائي ، يرى أن الغرض الأول لتربية الطفولة المبكرة جعل جميع العناصر الداخلة فيها من أطفال ومعلمين وآباء وإداريين يتعلمون ويتغيرون وينمون .

إن الطفل كائن ينمو ، وأثناء ذلك يتغير سلوكه بصورة لحظية (مع وجود فروق فردية بالطبع) قابلة للتنبؤ . وكلما ازدادت معرفة المربي بالتغيرات التي تأتي مع العمر تحسن عمله مع الأطفال . ذلك أن طريقة معاملة الأطفال تؤثر في سلوكهم وبموجهم ، وعن طريق المعاملة الصحيحة يمكن مساعدة الأطفال على تفتيح إمكاناتهم على الوجه الأكمل .

وهذا المنظور لا يطالب بتطبيق نموذج وحيد من التربية ما قبل المدرسية ، لأنه يعترف بالسمة الفريدة لحبرة كل من الأطفال ، ونصائص كل من البيئات المحلية ،

لذلك يدعو الى تعزيز الاتجاهات الرامية الى تكييف التخطيط ما قبل المدرسي مع الظروف الفردية والبيئية . فهناك ضرورة ملحة لايجاد مرونة في التنظيمات والبرامج تتيج لكل طفل النمو بحسب قدراته الخاصة واهتماماته المتميزة ، وهناك حاجة لتسريع المباريات للتكيف مع الاوساط المحلية التي ينتمي اليها الاطفال ، كالأسر المحرومة ، والأماكن النائية . . . لذلك كان من غير للمعتول تحديد أغراض التربية ما قبل المدرسية ومناهجها وطرائقها بشكل يقيد العاملين فيها ويحول بينهم وبين خلدعة أطفالهم على الوجه الصحيح .

هناك ملاحظة تتعلق بالاطار العام للتربية ما قبل المدرسية . فهذا الاطار يجب ألا يقتصر على قضاء الأطفال عدة ساعات ضمن المدرسة ، بل ان عليه أن يتجاوز جدران المدرسة . وبالرغم من أن هذه الملاحظة تصدق على جميع مراحل الدراسة ، فإن الحاجة اليها تمس في السنوات الأولى من العمر بصورة خاصة ، لأن الأطفال يحصلون فيها على معظم خبراتهم عن طريق الاحتكاك المباشر بالناس والأشياء والأحداث . وفي السنوات التالية يمكن الاعتماد بصورة أكبر على استخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة في نقل الأفكار والخبرات .

ولما كانت أغراض التربية ما قبل المدرسية تغطي نمو الأطفال من جميع الجوانب ، فإن المفروض فيها ألا تشدد على تكوين المهارات والمفاهيم المحددة كما تفعل المراحل الدراسية التالية . وينجم عن ذلك ألا يكون هناك تمييز كبير بين التعلم الذي يحصل عليه الطفل في الوسط المدرسي ، وذلك الذي يحصل عليه في محيطه المحلي . ومن الضروري قيام توازن في المسؤولية عن تنشئة الأطفال بين المدرسة والأسرة . فزيادة شعور الآباء بمسؤوليتهم عن تربية أطفالهم يعد جوهرياً ضمن المنظور الذي يتبناه الكتاب . وهذا التعاون بين الأسرة ، ومؤسسات التربية ما قبل المدرسية يمثل الحل الأنسب لتحقيق نمو متكامل للأطفال في المجتمعات الحالية .

المراجع

المراجع العربية :

- أبيض ، ملكة (1981) علم الاجتماع التربوي ، جامعة دمشق .
- أسعد ، وجيه (مترجم) (1985) علم النفس ومبادئه ، دمشق : وزارة الثقافة والارشاد القومي .
- عاقل ، فائز (1979) الابتداء وتربيت ، بيروت : دارالعلم للملأين ، ط 1 .
- عاقل ، فائز (1983) الابتداء وروحه ، دمشق : مطبعة الاتحاد .
- عبد الدائم ، عبد الله (1978 ط 3) التربية عبر التاريخ ، بيروت : دار العلم للملأين .
- جراح ، عبد الله (1986) « دور التربية في تنمية ذكاء الطفل » ، في الطفولة العربية ، المعداد 6 و 7 أبريل ويوليو ، الكويت .
- الراجحي ، محمد ، عمار ، عبد الرزاق (1982) دراسة حول تربية المعوقين في البلاد العربية ، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- الوكيل ، حلمي أحمد ، الحقي ، محمد أمين (1982) أسس بناء المناهج وتنظيمها ، القاهرة : مطبعة حسان .

المراجع الأجنبية :

- Allen , K . E . , Goetz , E . M . (1982) Early Childhood Education : special problems , special solutions . London : An Aspen Publication .
- Ames , Louise Bates (1979) Child Care and Development . New York J . B . Lippincott Company .
- Andress , Barbara (1980) Music Experiences in Early Childhood , New York : Holt Reinhart and Winston .

- Association For Childhood Education International (A C E I) (1983) ,
«Position Paper : Preparation of Early Childhood Teachers» in : Child-
hood Education , May/ June : 303-306 .
- Bereiter , C . and Engelmann , S . (1966) teaching Disadvantaged Children
in The Preschool . Englewood Cliffs , New Jersey : Prentice Hall ,
- Bernstein , B (1975) Class and Pedagogies : Visible and Invisible , in :
Educ . Stu . 1 : 23- 41 .
- Brand , M . and Fernie , D . (1983) «Music In Early Childhood Curricu-
lum» in : Childhood Education , May / June 321- 326 .
- Bronfenbrenner , U . (1974) Is Early Intervention Effective? Washington
DC : Department of Health , Education and Welfare .
- Cohen , R . (1977) L'apprentissage précoce de la lecture , Paris : PUF .
- Cohen , R . (1982) Plaidoyer pour les apprentissages précoces , Paris :
PUF .
- Decoster et Hotyat (1977) , La Sociologie de l'Éducation , Editions de
l'Université de Bruxelles , 2^e edit .
- Department Of Education and Science (1975) A Language For Life (Bul-
lock Report) , London , H .M .S .O .
- Dewey , J . (1907) Interest in Relation to Training of the Will , The School
and Society , Chicago University Press .
- Doman , G . (1978) J'apprends à lire à mon bébé , Paris : Retz .
- Dunn and Smith (1964) Peabody Language Development Kit , Nashville ,
Tennessee , Insitute for Mental Retardation and Intellectual Develop-
ment , George Peabody college for Teachers .
- Ellis , M . J . (1973) Why People Play? Englewood Cliffs , N .J : Prentice
Hall .
- Gins burg , H . and Oppen , s . (1969) Piaget's Theory of Intellectual De-
velopment : An Introduction , Englewood Cliffs , N .J . : Prantice Hall .
- Heber , R . , Garber , H . , Harrington , S . and Hoffman , C . (1972) Re-

- habilitation of Families at Risk For Mental Retardation , Madison , Wisconsin Rehabilitation Research and Training Centre in Mental Retardation , Univ . of Wisconsin .
- Hergenhahn , B . H . (1976) *Theories of Learning* , Englewood Cliffs N . J . Prentice-Hall .
 - Herzog , E , Newcomb , C . H . and Cisin , I . M . (1972) «Double Deprivation» : The less they have the less they learn» , in : Ryan , S . (ed) A report on longitudinal evaluations of pre-school programmes . Washington DC : Office of Child Development .
 - Hughes , A . G . and Hughes , E . H . (1948) *Learning and Teaching (An Introduction to Psychology and Education)* , Longmans , Green and Co . , London New York-Toronto .
 - Huxen and Postlethwaite (eds) (1985) *The International Encyclopedia of Education* , Oxford UK , Pergamon .
 - Katz , L . G . (1977) *Talks with Teachers* , Washington DC : National Association for the Education of Young Children .
 - Kimble , G . A . (1967) *Foundations of Conditioning and Learning* , New York : Appleton .
 - Lancaster , J . and Gaunt , J . (1976) *Developments in Early Childhood Education* , London : Open Books .
 - Lindberg , L . and Swedlow , R . (1980) *Early Childhood Education* , Boston : Allyn and Bacon , Inc . (2nd edit) .
 - Mallinson , V . (1980) *An Introduction to the Study Of Comparative Education* , London : Heinemann , Fourth edition .
 - Maslow , A . H . (1970) *Motivation and Personality* , New York : Harper and Row .
 - Mc Carthy , M . A and Houston , J . (1980) , *Fundamentals of Early Childhood Education* , Cambridge , Massachusetts : Winthrop Publishers , Inc .
 - Mialaret , G . (1976) «World Survey of Pre-school Education» , Education-

- al studies and Documents , N° 19 , Paris : UNESCO .
- Millar , S . (1968) *The Psychology Of play* , Harmondsworth , Penguin .
 - Miller , L .B . (1979) *Development Of Curriculum Models in Head Start* .
in : Zigler E .F . , Valentine J . (eds) *Project Head Start : A Legacy of War on Poverty* , New York : Free Press .
 - Montessori , M . (1914) *Dr . Montessori's Own Handbook* , Cambridge ,
Massachusetts : Robert Bently , Inc .
 - Montessori , M . (1965) *The Montessori Method* , New York : Schocken .
 - Morish , I . (1978) *The sociology Of Education* , London : George Allen
and UnWin , 2nd edit .
 - Musgrave , P .W . (1973) *The Sociology of Education* , London : Methuen
and Co . , Ltd .
 - Newman and Newman (1978) , *In fancy and Childhood : Development and
Its Contexts* , New York : John Wiley and Sons .
 - Piaget , J . (1954) *The construction of Reality in the Child* , (trans . M .
Cook) New York : Basic Books .
 - Piaget , J . (1955) *The Language and Thought of the Child* , New York
World Publishing .
 - Piaget , J . (1962) *Play , Dreams and Imitations in Childhood* , (trans . G .
Gattegno and F . M . Hodgson) New York : Norton .
 - Piaget , J . (1965) *The Child's Conception of Number* , New York :
Norton .
 - Piaget and Inhelder (1969) *The Psychology Of The Child* (trans . H . Weaver)
New York : Basic Books .
 - *Responding to individual Needs in Head Start* (1974) : A Head Start Series
on Needs Assessment , Washington DC . : DHEW , Office Of Human De-
velopment , Office Of Child Development , Bureau Of Child Development
Services , DHEW Publication No . (OHD) .
 - Rippa , S . Alexander (1988) *Education In A Free Society* , Longman New

- York , London , Sixth edition .
- Rosen and Rosen (1973) *The Language of Primary School Children* Schools Council Project on Language in the Primary School . Harmondsworth , Penguin Education for the School Council .
 - Schickedanz , J . A . (1978) «Please Read That Story Again!» in : *Young Children* , 33 : 48- 55 .
 - Schweinhart , L . J . , and Weikart , D . P . (1980) *Young Children Grow Up : The Effect of perry preschool program on youth through Age 15 .* High/ scope Educational Research Foundation . Ypsilanti , Michigan .
 - Smith , F . (1977) «Making Sense Of Reading- and of Reading Instruction» in : *Harvard Educational Review* , 47 : 386- 395 .
 - Söderbergh , R . (1977) *Reading In Early Childhood : A linguistics study of the preschool Child's gradual acquisition of reading ability* , Washington DC , georgetown University Press .
 - Stone and Janis (1974) *Daily program I for a child Development Center : an overview* , Washington DC : DHEW , office of human development , office of child development , Bureau of Child Development's services , project Head Start , Publication N° (OHD) .
 - Ullick , R . (1968) *History Of Educational Thought* , New York : American Book Company .
 - Woodhead , M . (1979) *Pre-School Education in Western Europe : Issues , Policies and Trends* , , (Council Of Europe) , Longman , London and New York .
 - Zimmerman , Marilyn (1971) *Musical Characteristics of Children* , Washington DC : Music Educators National Conference .

فهرست

الصفحة

الموضوع

5

الكتاب والموضوع

القسم الأول

التطورات الرئيسية في تربية الطفولة المبكرة

- 11 الفصل الأول : تطور الفكر التربوي في مجال الطفولة المبكرة
- 28 الفصل الثاني : تطور في ميدان علم النفس
- 39 الفصل الثالث : تطور في ميدان علوم الاجتماع
- 81 الفصل الرابع : تطور في مقاربات التنظيم
- 94 الفصل الخامس : تطور في المنهاج
- 112 الفصل السادس : تطور في دور المعلم وإعداده

القسم الثاني

مخرجات المنهاج في رياض الأطفال

- 135 الفصل الأول : اللعب
- 143 الفصل الثاني : أنشطة اللعب ومواده
- 159 الفصل الثالث : الأنشطة البدنية
- 164 الفصل الرابع : الفن والإبداع
- 173 الفصل الخامس : المواد والأنشطة الفنية
- 184 الفصل السادس : الموسيقى والغناء والمسرح
- 193 الفصل السابع : المهارات اللغوية
- 209 الفصل الثامن : الرياضيات

- 217 **والفصل التاسع : الخبرات العلمية**
- 226 **الفصل العاشر : الخبرات الاجتماعية**
- 233 **الفصل الحادي عشر : أمور على علاقة بالمهاج**
- 247 **الخاتمة :**
- 249 **المراجع :**

هذا الكتاب

نحن نتحدث بلغة مستوى النكاهة المقيس في سن السابعة عشرة، يمكننا أن نقول إن 20% منه يعلني الأقل يتكون خلال السنة الأولى من العمر، 50% منه يتكون حتى حوالي السنة الرابعة، و80% منه حتى حوالي السنة الخامسة، و92% منه حتى السنة الثالثة عشرة. هذه النتيجة التي استخلصها «بلجامين بلوم» إثر فحص ألفا دراسة اعتمدت ضمن الأطفال، تمثل أحد العوامل التي لفتت الأنظار إلى أهمية الطفولة المبكرة، وفجرت الدعوة لتوفير الترتيب ما قبل المدرسية لجميع الأطفال ومن هذه العوامل التطورات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها المجتمعات المعاصرة، والتي انعكست بدورها في تطور الفكر التربوي وعلوم النفس والاجتماع.

وقد ركزت المؤلفات اهتمامها على هذه التطورات فعرضت ما يتعلق بها بهذه المرحلة من العمر، في القسم الأول من الكتاب، وهو متبع في تطبيقاتها العملية في القسم الثاني منه، كما وضعنا الكتاب كله في منظور نظري يرى أن الغرض الأول لتربية الطفولة المبكرة جعل جميع العناصر الداخلة فيها من أطفال وعلمين وأباء يتعلمون ويؤمنون ويكتشفون التخطيط بما قبل المدرسي مع حاجات كل طفل وخصائص كل بيئة.

ومن هنا فإن ما يقدمه الكتاب يهدف التربويين (أباء ومعلمين وأخصائيين) والمخططين على السواء، لأن توظيف الطاقات المتدنية والمبشورة في التربية ما قبل المدرسية يمثل جلا فعلا للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية التي تدور بها المجتمعات المعاصرة، ولا سيما العالمية منها.

